



Ana Rossana Cláudio Alexandre

## **O Processo de Escrita de Textos Descritivos**

Relatório da Componente de Investigação de Estágio III do Mestrado em  
Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

**Orientador:** Professor Paulo Feytor Pinto

Versão final

Setúbal, 02 de abril de 2015



Ana Rossana Cláudio Alexandre

## **O Processo de Escrita de Textos Descritivos**

Instituto Politécnico de Setúbal

Escola Superior de Educação

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

Unidade Curricular Estágio III

2º Ano

Ano Letivo 2013/2014

**Orientador:** Professor Paulo Feytor Pinto

## Agradecimentos

Nesta parte do meu relatório de projeto quero agradecer com grande carinho e entusiasmo os vários intervenientes que colaboraram para a sua realização.

Neste sentido, começo por agradecer o meu orientador, o professor Paulo Feytor Pinto, pela disponibilidade e apoio dado ao longo de todo o processo de elaboração do estudo.

À minha família, que esteve sempre presente e me apoiou ao longo desta etapa.

Ao meu namorado, por todo o apoio e pela paciência demonstrada ao longo destes últimos anos.

Às amigas que fiz ao longo dessa experiência académica, pelo facto de partilharmos os mesmos sonhos me fizeram persistir e ir sempre mais além.

Aos professores que tive ao longo de toda a formação, que através das suas práticas fizeram-me sempre refletir sobre o perfil de profissional que quero ser futuramente.

Aos alunos com os quais tive o privilégio e a oportunidade de estagiar. Aos professores e educadoras cooperantes que sempre me receberam de braços abertos e se mostraram disponíveis para esclarecer as dúvidas que foram surgindo. Com todos eles tive a oportunidade de aprender imenso e crescer enquanto pessoa e profissional.

Baseando-me nas palavras de um entendido:

*Para ser professor, também é preciso ter as mãos purificadas. A toda a hora temos de tocar em flores. A toda a hora a poesia nos visita.*

*O aluno acredita em nós e não deve acreditar em vão. Impõe-se-nos que mereçamos, com a nossa, a pureza dos nossos alunos; que a nossa alimento a deles, a mantenha.*

*Sejamos a lição em pessoa – que é isso mais importante e mais eficaz que  
sermos o papel onde a lição está escrita.*

(Sebastião da Gama; *A Magia da Palavra*, 1984)

## Resumo

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Este visa dar a conhecer uma intervenção pedagógica realizada em estágio de formação profissional e a prática de uma estudante-estagiária em contexto do 1º Ciclo do Ensino Básico. O relatório baseia-se em material teórico e científico de autores que apoiam a investigação qualitativa em educação, a metodologia de investigação-ação e as fases associadas ao processo de escrita. Baseia-se ainda nos documentos oficiais que regem o 1º Ciclo do Ensino Básico, nomeadamente o Programa de Português do 1º Ciclo e as Metas Curriculares.

Este relatório tem como tema principal o Processo de Escrita de Textos Descritivos. Neste sentido, faz referência as fases que compõem o processo de escrita, nomeadamente a planificação, a textualização e a revisão; como também as etapas que constituem um texto descritivo, neste caso a introdução (onde é apresentado, de forma global, o objeto a descrever), o desenvolvimento (onde é descrito, com pormenor, os diferentes elementos da situação ou do objeto) e a conclusão (onde é feito um comentário geral sobre o que foi descrito).

Este estudo visa observar e analisar os textos criados pelos alunos de uma turma do 2º ano de escolaridade a partir de propostas fornecidas pela estudante-estagiária, tendo por base as dimensões anteriormente citadas.

Relativamente à recolha e tratamento de dados, foram utilizados os métodos que melhor se adaptam à finalidade do estudo, nomeadamente a observação direta, o diário de bordo, a análise documental, a entrevista e o inquérito por questionário.

**Palavras-chave:** Escrita, Planificação, Textualização, Revisão, Aprendizagem, Introdução, Desenvolvimento, Conclusão.

### **Abstract**

The present report was developed under the master's degree in pre-school education and teaching of the first cycle of basic education. This project aims to make known a pedagogical intervention performed on stage of vocational training and the practice of a student intern in the context of the first cycle of basic education. The report is based on theoretical and scientific material of authors who support the qualitative research in education, research-action methodology and phase associated with the writing process. It is still in the official documents governing the first cycle of basic education, in particular the Portuguese program of the first cycle and curricular goals.

This report has as its main theme the Writing Process of Descriptive Texts. In this sense, it references the phases that comprise the writing process, including planning, textual writing and revision; as well as the steps that constitute a descriptive text, in this case the introduction (where is presented, in a global way, the object to describe), development (where is described with detail, the various elements of the situation or object) and the conclusion (where is made a general comment about what was described).

This study aims to observe and analyze the texts created by the students of a class of the second year of schooling from proposals provided by student-intern, based on the aforementioned dimensions.

With regard to data collection and processing, were used the methods that are best suited to the purpose of the study, in particular the direct observation, the logbook, documentary analysis, the interview and the survey.

**Keywords:** writing, planning, textual writing, review, learning, introduction, development, conclusion.

## ÍNDICE GERAL

<b>Introdução .....</b>	<b>11</b>
-------------------------	-----------

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. A escrita .....	14
1.1.1. Relação entre leitura e escrita .....	16
1.1.2. Leitura de imagens: relação entre imagem e texto .....	17
1.1.3. Ensino e aprendizagem da língua escrita .....	18
1.1.4. Evolução e fases de aprendizagem .....	19
1.2. Escrever: competência social e cultural .....	21
1.2.1. Evolução dos modelos de escrita .....	23
1.2.2. Modelos fundamentais da escrita .....	24
1.2.2.1. A escrita como processo.....	25
1.2.2.2. A escrita como produto.....	25
1.3. O processo de escrita .....	27
1.3.1. Planificação .....	28
1.3.2. Textualização .....	30
1.3.3. Revisão .....	32
1.4. Princípios de produção textual .....	34
1.5. Tipologia textual .....	36
1.5.1. O texto descritivo .....	39
1.6. Documentos orientadores do currículo .....	41
1.6.1. Objetivos .....	42
1.6.2. Conteúdos .....	43

## 2. METODOLOGIA

2.1. Identificação da problemática e objetivos do estudo .....	44
2.2. Identificação do método e a sua caracterização .....	45
2.3. Contexto de investigação e participantes .....	48
2.4. Identificação das técnicas de recolha de dados .....	52
2.4.1. Observação .....	52

2.4.2. Diário de bordo .....	53
2.4.3. Inquérito por questionário .....	53
2.4.4. Análise documental .....	55
2.4.5. Entrevista .....	56
2.5. Tratamento de dados .....	58

### **3. PROJETO DE INTERVENÇÃO**

3.1. Apresentação da intervenção .....	59
3.2. Atividades desenvolvidas .....	61
3.2.1. "Máquina fantástica", descrição escrita e visual .....	61
3.2.2. <i>A música</i> , de Henri Matisse (1910) .....	65
3.2.3. "Máquina Fantástica", processo de escrita .....	67
3.2.4. Síntese da análise das atividades .....	72
3.3. Análise e interpretação dos questionários .....	73
3.4. Análise e interpretação das produções dos alunos .....	74
3.4.1. Síntese dos resultados da análise das produções .....	81
3.5. Análise e interpretação das entrevistas .....	82
3.6. Síntese dos resultados da intervenção .....	84

<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>86</b>
--------------------------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>90</b>
---	-----------

### **APÊNDICES**

Apêndice 1 (ficha de apoio) .....	97
Apêndice 2 (ficha da terceira atividade) .....	98
Apêndice 3 (primeiro questionário) .....	102
Apêndice 4 (segundo questionário) .....	104
Apêndice 5 (guião da entrevista) .....	105

### **ANEXOS**

Anexo 1 (texto de Arlindo Miranda <i>Máquina Fantástica</i> ) .....	108
Anexo 2 ( <i>A música</i> de Henri Matisse).....	109



Anexo 3 (produções dos alunos na primeira atividade) .....	110
Anexo 4 (produções dos alunos na segunda atividade) .....	113
Anexo 5 (produções dos alunos na terceira atividade) .....	117
Anexo 6 (resposta da aluna C ao primeiro questionário) .....	121
Anexo 7 (resposta do aluno D ao primeiro questionário) .....	122
Anexo 8 (resposta do aluno G ao primeiro questionário) .....	123
Anexo 9 (resposta da aluna R ao primeiro questionário) .....	124
Anexo 10 (resposta da aluna C ao segundo questionário) .....	125
Anexo 11 (resposta do aluno D ao segundo questionário) .....	126
Anexo 12 (resposta do aluno G ao segundo questionário) .....	127
Anexo 13 (resposta da aluna R ao segundo questionário) .....	128

**Índice de quadros**

Quadro 1 – Composição da turma

## INTRODUÇÃO

O presente Relatório do Projeto de Investigação tem como tema o Processo de Escrita de Textos Descritivos. Este projeto visa contribuir para a consciencialização dos alunos do 2º ano de escolaridade relativamente aos diferentes passos associados ao processo de escrita, isto é, pretende desenvolver a competência da expressão escrita em alunos do 2.º ano de escolaridade e desenvolver a apropriação dos subprocessos do processo de escrita, aliados aos textos descritivos.

A escolha dos textos descritivos deve-se ao facto de, a meu ver, ser pouco trabalhado na turma em que o projeto foi desenvolvido. Segundo Marquesi (2006: 185-192) o estudo do texto descritivo possui relativa importância devido à sua onnipresença no nosso dia-a-dia, de forma a atender a propósitos comunicacionais diversos, e, contrariamente, pela escassa abordagem deste tipo de texto nos manuais escolares, justificando a sua relevância no quadro de desenvolvimento de uma competência mais ampla: a competência comunicacional.

Um dos objetivos deste projeto é tentar compreender de que forma é que a implementação de hábitos de planificação, textualização e revisão do texto ajudam na construção de composições mais coesas e coerentes. Com base em Camps & Castelló (1996: 321-342), é importante salientar “o modo de abordar o ensino e a aprendizagem da expressão escrita, deve ser sempre sustentado numa conceção sobre o que é escrever, mesmo que este não seja o único fator condicionante no ensino da escrita”.

No entanto, para se conceber uma atividade de escrita significativa é importante ter-se em conta o conhecimento dos processos de escrita, baseados em contributos teóricos relevantes e atuais, capazes de permitir abordagens didáticas que promovam uma efetiva aprendizagem da escrita. Atualmente tem-se verificado ainda uma abordagem da escrita como produto e não propriamente focada no processo, o que por vezes, ainda é observado em turmas do 1º ciclo do ensino básico. Esta situação poderá, de certo modo, comprometer tanto o gosto pela escrita como a qualidade que se espera num texto (Pereira, 2000) relativamente à coesão e coerência.

A escrita é considerada uma atividade com uma dimensão social, cognitiva e linguística, pelo facto de surgir num contexto social, seguindo determinados objetivos e normas. É vista, cognitivamente, como uma atividade complexa, que envolve, por sua vez, subprocessos, neste caso denominados por planificação, textualização, revisão e edição, este último não foi analisado neste projeto pelo facto de os trabalhos serem apenas para os fins que se pretendia com este estudo.

Pretende-se ainda comprovar a eficácia do processo de escrita enquanto processo promotor da coesão, coerência e progressão temática na elaboração de textos descritivos, numa turma do 2.º ano de escolaridade, tendo como objeto de intervenção um conjunto de tarefas promotoras do ensino explícito do processo de escrita. Através da análise das tarefas, pretendeu-se verificar o aumento ou não da consciência do processo de escrita por parte dos alunos, ocorrido desde a primeira tarefa até à última.

Este relatório encontra-se estruturado em três partes essenciais.

Na primeira parte, o *Enquadramento teórico*, são identificados contributos teóricos relevantes, com o intuito de fundamentar as opções que se tomam no âmbito do ensino da escrita. Este encontra-se estruturado em seis capítulos. No primeiro capítulo, a *Escrita*, pretende-se destacar, resumidamente, a importância da escrita tendo em atenção a sua relação com a leitura; a leitura de imagens: relação entre imagem e texto; o ensino e a aprendizagem da escrita; a evolução e as fases de aprendizagem; a evolução dos modelos de escrita. No segundo capítulo, *Escrever: competência social e cultural*, pretende-se destacar a evolução dos modelos de escrita e os modelos fundamentais de escrita. No terceiro capítulo, *O processo de escrita*, pretende-se destacar as fases de planificação, textualização e revisão. No quarto capítulo, *Princípios de produção textual*, pretende-se destacar aspetos importantes de um texto, nomeadamente a coesão, a coerência e a progressão temática. No quinto capítulo, *Tipologia dos textual*, pretende-se destacar o género textual e as suas características, neste caso o texto descritivo. No sexto capítulo, *Documentos orientadores do currículo*, pretende-se destacar os documentos orientadores do currículo que foram tidos em conta na implementação das tarefas.

A segunda parte, *Metodologia*, encontra-se estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, *Identificação da problemática e objetivos de estudo*, pretende-se destacar a importância dos processos de investigação. No segundo capítulo, *Identificação do método e sua caracterização*, pretende-se caracterizar a investigação qualitativa em educação e a investigação-ação vistas como metodologias essenciais neste tipo de estudo. No terceiro capítulo, *Contexto de investigação e participantes*, pretende-se destacar as características específicas do contexto, dos participantes e a sua importância ao longo deste projeto. No quarto capítulo, *Identificação das técnicas de recolha de dados*, pretende-se destacar as várias técnicas de recolha de dados que mais se adequam a este estudo, bem como as técnicas de tratamento dos mesmos. No quinto capítulo, *Tratamento de dados*, pretende-se destacar as estratégias utilizadas para a análise dos dados recolhidos.

A terceira parte, *Projeto de Intervenção*, encontra-se estruturada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, *Apresentação da intervenção*, pretende-se destacar os pressupostos e objetivos da intervenção. No segundo capítulo, *Atividades desenvolvidas*, pretende-se destacar a planificação elaborada e as etapas das atividades propostas. No terceiro capítulo, *Análise e interpretação dos questionário*, pretende-se destacar o contributo dos participantes ao longo da realização das atividades, tendo em conta os saberes questionados. No quarto capítulo, *Análise e interpretação das produções dos alunos*, pretende-se destacar o trabalho realizado pelos participantes e tentar perceber os aspetos a melhorar. No quinto capítulo, *Análise e interpretação das entrevistas*, pretende-se analisar o contributo dos alunos participantes. No sexto capítulo, *Síntese dos resultados da intervenção*, pretende-se destacar os resultados obtidos ao longo de toda a intervenção, tendo em conta os aspetos citados anteriormente.

Na quarta e última parte do relatório, *Considerações finais*, são apresentados os objetivos cumpridos ao longo das várias intervenções, as limitações que surgiram antes e depois, os resultados principais e as perspetivas.

## 1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1.1. A escrita

As línguas naturais, não gestuais, são essencialmente orais. Numa língua, primeiramente surge a oralidade. As diversas línguas apresentam diferentes características quando são usadas na oralidade e na escrita. Por exemplo, ao nível do vocabulário, a escrita é mais formal, mais precisa e mais rica, enquanto a oralidade possui vocabulário mais expressivo, menos formal e uma mesma palavra pode ser dita várias vezes. Na oralidade, há um contato direto entre os interlocutores, o que faz com que a conversa possa ser esclarecida e melhorada. No entanto, a oralidade geralmente não é tão exata.

Por outras palavras, a fala é um processo complexo exterior-interior-exterior, ou seja, o ato linguístico age como verdadeira interface mediadora entre o meio, a realidade exterior e o sujeito, transformando o interior em exterior.

A escrita e a oralidade encontram-se interligadas, uma vez que se recorre à escrita para registar e explicar a oralidade. Por vezes, alguns professores e outros agentes educativos dão pouco valor à oralidade, na medida em que os alunos quando entram na escola já sabem falar. É importante que os alunos façam exposições orais e que o professor comente a expressão oral e não apenas o seu conteúdo.

Sendo a escrita outra modalidade da língua, tem sido definida em dois sentidos. No sentido lato, é definida como uma atividade linguística específica; e no sentido restrito, é definida como o domínio do código da escrita. No primeiro caso, parte-se do princípio de que o código é um sistema visual que representa o oral, e dominar este código é mostrar capacidade para usar o novo sistema. Sendo assim, as componentes de base oral passam a ser componentes integrados da escrita (Rebelo *et al*, 2000: 84). Nesta interpretação esquece-se, porém, que os dois sistemas – o oral e o escrito – têm em comum a gramática e o léxico.

As diferenças dizem principalmente respeito à natureza material. A escrita é constituída por um sistema específico de símbolos gráficos, que pressupõem a intervenção da perceção visual e utilização de um sistema

motor particular, o que implica a ativação de zonas do cérebro que não atuam na fala. Atingindo um certo nível de funcionamento e de automatização da escrita, e também da leitura, a referência ao oral pode desaparecer. Cada um dos sistemas – o oral e o escrito – funcionam de forma autónoma na produção linguística. Como forma de definir a escrita como atividade linguísticas, alguns autores apontam a sua diferenciação relativamente ao oral. Vygotsky refere que a escrita é mais abstrata que o oral, é uma linguagem sem interlocutor e acrescenta:

“Na linguagem escrita somos obrigados a criar a situação, mais precisamente a representá-la em pensamento. Em certo sentido, o uso da escrita pressupõe uma relação com a situação que é totalmente diferente daquela que existe no oral.” (Vygotsky, 1985: 162).

Kress (1982), ao comparar os dois sistemas, refere que na oralidade há a presença imediata da audiência, com a interação direta entre locutor e interlocutor, nomeadamente em sequências de perguntas e respostas. Além disso, as entoações, diretamente motivadas pela interação, segmentam as unidades de informação, favorecendo a compreensão, o que não sucede na escrita. Nesta prevalece a ordem e a organização sintática.

Refere ainda o autor que na oralidade espontânea não há tempo para a planificação, o que tem repercussões diretas na complexidade das estruturas: a coordenação e a adjunção dominam os enunciados, enquanto na escrita predominam a subordinação e a integração das preposições.

Para Rebelo *et al* (2000: 85), as diferenças apontadas minuciosamente são mais acentuadas porque a caracterização das duas modalidades linguísticas é vista fora de um contexto mais vasto onde elas se inserem. Segundo estes, escrever é uma produção linguística diretamente ligada a situações sociais, a práticas linguísticas de uma dada sociedade. A aquisição da escrita põe à disposição do indivíduo um novo utensílio para melhor dominar os processos psíquicos e desenvolver novos sistemas de planificação e de controlo do sistema de produção linguística em geral.

A aprendizagem da produção de textos escritos é assim uma via privilegiada para construir um sistema linguístico diferenciado. Como frisa Vygotsky (1985: 261): “a linguagem escrita permite que a criança tenha acesso ao mais elevado plano abstrato da linguagem, reorganizando por isso mesmo o sistema psíquico anterior da linguagem oral”.

### 1.1.1. Relação entre leitura e escrita

*“Habitue-o a anotar num caderno, ou mesmo à margem da página, as passagens de que mais gostou ou as personagens e situações que mais o impressionaram. É um método que dá frutos e casa bem a leitura com a escrita”.*

J.J. Letria, *Fazer Leitores e Escritores*, 2001, p.20

Os seguidores do Movimento da Escola Moderna (MEM) defendem a entrada na aprendizagem da língua através da escrita, uma vez que a escrita contém a leitura, mas a leitura não conduz, necessariamente, à produção escrita. É por isso que, no plano estratégico-pedagógico, é mais vantajoso partir da escrita para a leitura. Além disso, “é mais fácil que um aluno que escreva muito venha a gostar mais de ler” (Abrantes, 2002: 12-13).

Reuter (1994, 1996, 1998) e Pereira (2000) têm-se inclinado para esta interação entre a leitura e a escrita, afirmando que, tanto social como escolarmente, a escrita é menos valorizada do que a leitura, fazendo notar que a escola concebe as relações leitura-escrita como uma evidência, como um facto que não necessita de ser submetido a qualquer construção (Reuter, 1994: 155).

Para esta dificuldade em pensar de forma verdadeiramente interativa estas duas componentes muito tem contribuído o modelo predominante de ensino da escrita, o modelo relacional, com tudo o que comporta, sobretudo através da fixação do ato de escrever a partir de textos lidos.

Uma vez que não se pode negar que a leitura funciona como uma mais-valia no desenvolvimento da escrita, também parece ser inegável que a escrita – bem ensinada – é um poderoso contributo para a aprendizagem da compreensão leitora. Como lembra Reuter (1998: 27), todo e qualquer



exercício de escrita consciente e com uma finalidade comunicacional pressupõe a leitura como componente da sua atividade e não o contrário. Roland Barthes (1984: 7) dizia que “la lecture n’est point, face à l’écriture, un acte de symetrie. Elle lui appartient, au contraire, comme une étape de son procès”.

Na realidade, só consegue verdadeiramente reescrever ou rever o escrito aquele que é capaz de, através da leitura, se aperceber das falhas e das incongruências do seu texto; se se aperceber de que o conjunto de frases que está a ler funcionará como texto depois de o submeter a um conjunto de operações linguísticas que lhe imprimirão a coerência discursiva necessária.

Quando John R. Hayes (1995) apresentou o seu novo modelo do processo de escrita, pôs em evidência a importância da leitura, distinguindo diferentes níveis de intervenção. Primeiramente, é o facto de se saber ler para compreender que fornece ao leitor matéria para escrever. A qualidade do texto de muitos dos que escrevem depende diretamente da sua compreensão leitora. Em segundo lugar, a capacidade de ler para compreender as diretivas constitui o objeto de uma leitura especializada, permitindo ao aluno interpretar corretamente determinados termos, tais como “descrever”, “relatar”, “argumentar”, “explicar” e “resumir”. Por último, Hayes (2000) refere a leitura avaliativa como sendo fundamental para a revisão textual.

### **1.1.2. Leitura de imagens: relação entre imagem e texto**

A relação que se estabelece entre texto e imagem é bastante controversa, uma vez que cada um apresenta uma linguagem própria, neste caso a visual e a verbal escrita.

Ao longo do meu trabalho de investigação, os alunos tiveram que observar algumas imagens e, a partir destas, elaborar os seus textos descritivos, o que evidencia esta relação entre a imagem que está a ser observada e o texto elaborado. À medida que os alunos elaboraram os seus textos, verificou-se a presença de aspectos da imagem. Baseando-me em Delorme (2004) citado por Alcobia (2014: 30), é necessário que tanto a imagem como o texto contem a mesma história mas com as diferentes

linguagens que lhes são específicas. Ao descreverem a imagem, cada aluno tentou dar um significado à imagem e assim expressar, de forma escrita, aspetos que a imagem lhes transmitia.

### **1.1.3. Ensino e aprendizagem da língua escrita**

A escrita implica um código para representar uma mensagem verbal oral, organizada interiormente e implica uma determinada atividade motora. Para Barbeiro & Pereira (2007: 7), a capacidade de produzir textos constitui hoje uma exigência generalizada da vida em sociedade. Longe de pedir apenas a alguns a tarefa de produção textual, a sociedade contemporânea reforça cada vez mais a necessidade de os seus membros demonstrarem capacidades de escrita, segundo um leque alargado de géneros.

Segundo Rebelo (2000: 132), no ato da escrita atuam três níveis em simultâneo: o nível das representações, o nível da codificação e o nível do ajustamento grafomotor que concretiza a representação simbólica dos fonemas. Relativamente a cada um destes níveis é necessário realizarem-se aprendizagens específicas de modo a que a escrita se torne automática. No entanto, as estratégias usadas na apropriação e execução das diversas operações citadas como sendo necessárias à realização da escrita podem ser diferenciadoras, dependendo dos ritmos individuais e das próprias características do sistema de signos escritos (Rebelo, 2000: 133).

Sendo a escrita uma atividade complexa que consiste, essencialmente, na construção do texto, é pertinente, para além da aprendizagem do código, da capacidade motora, da capacidade de desenhar as letras alfabeto e da influência positiva dos diferentes meios tecnológicos, considerar outros aspetos, tais como a representação das propriedades do texto escrito; as condições em que se processa a sua aquisição; o tipo de linguagem oral que o sujeito domina; os diferentes níveis e tipos de textualidade; e os modos de intervenção educativa, entre outros.

Deste modo, é possível compreender que o texto escrito faz parte de uma longa aprendizagem cultural que se inicia cedo, antes do começo do ensino formal, e prossegue durante toda a vida escolar. Efetivamente, a criança, através do contacto com o mundo exterior e pela intervenção do adulto, apreende a significação dos objetos do mundo social, adquirindo as

representações simbólicas desses objetos, os conceitos, e descobrindo quer as propriedades qualitativas comuns (cor, volume, forma, etc.), quer as propriedades funcionais ou de relação.

Segundo Rebelo (2000: 135), a fase mais importante da aquisição da linguagem surge quando a criança passa a exprimir-se verbalmente, revelando certa originalidade nas suas frases. Tal como se evidencia uma construção original a partir dos modelos que existem à sua volta na sua expressão oral, o mesmo acontece quanto à aquisição/construção dos conhecimentos das representações do mundo, nomeadamente da língua escrita.

#### **1.1.4. Evolução e fases de aprendizagem**

A iniciação à escrita deve partir dos conhecimentos prévios que constituem a base de aprendizagem de outro modo de expressão. Não se pode esquematizar de forma rígida e hierarquizada as fases que constituem a aquisição e a sua evolução, uma vez que as dificuldades encontradas divergem conforme os sujeitos e os contextos educativos.

A escola é o local onde a criança terá que desenvolver a atividade motora manual para a formação e a orientação dos signos da escrita, aprender o código, as convenções de combinação e de transcrição fonética e iniciar-se nos problemas da ortografia. Terá ainda de aprender a produzir textos, o que é fundamental (Rebelo, 2000: 137).

Aprender a produzir textos implica saber como agir linguisticamente em situações novas. Segundo Schnewly (1981: 50), é necessário que se aprenda a dominar em diferentes situações de comunicação escrita as seguintes duas operações: planificação autogerida do texto, desenvolvendo uma instância de controlo e de gestão autónoma permanente; e estabelecimento de um elo mediato com a situação material de produção. Estas operações requerem que o cálculo e a criação de origens textuais (temporais, espaciais, argumentativas, etc.) funcionem de modo independente relativamente a qualquer situação particular.

As pesquisas sobre a evolução da linguagem na produção escrita têm-se orientado em dois sentidos: um consiste em abordar a construção de certos processos psíquicos (planificação, revisão, preparação), que são necessários para produzir textos, com o objetivo de os fazer emergir. Outro consiste em analisar os textos na sua relação com o contexto de produção, com o objetivo de, tanto quanto possível, definir os níveis de funcionamento dos alunos, assim como as operações cognitivas e linguísticas subjacentes às produções dos textos (Rebelo, 2000: 137).

Autores como Scardamalia & Bereiter (1984: 173-190) mostram a lentidão com que evolui o processo de planificação de um texto ao longo do percurso escolar, mesmo que os alunos sejam ajudados com fichas, imagens ou outro material. Os alunos preparam o conteúdo do que querem expressar, não uma verdadeira planificação.

Relativamente ao desenvolvimento linguístico, Kress (1982) define duas fases na composição dos textos pelos alunos, ao longo da escolaridade. Primeiramente, os alunos organizam os textos em unidades de informação ou tópicos unificados, que se podem resumir a um título. Numa segunda fase existe uma certa coesão dentro da frase e entre as frases. Como elemento de estruturação surge o parágrafo, que contribui para aumentar o estatuto sintático da frase como elemento discreto dum tema desenvolvido. Os elementos dentro da frase também surgem mais integrados com o emprego da subordinação (Rebelo, 2000: 137).

Neste sentido, as análises de Kress são bastante pertinentes, uma vez que põem em evidência a reorganização contínua do texto em função da idade, mas não permitem visionar o caminho percorrido pelo aluno durante a aprendizagem da escrita (Rebelo, 2000: 138).

## **1.2. Escrever: competência social e cultural**

O ato de escrever é encarado como uma competência essencial, sendo que o meio atualmente privilegiado de comunicação para o ser humano é a linguagem escrita, que entendida como uma forma de atividade comunicativa humana, é um processo social, consciente e intencional. Através desta, é possível transmitir pensamentos, desejos, experiências, entre outros, através da formação de mensagens cuja principal intenção é a de alcançar um objetivo determinado através da comunicação linguística (Camps & Ribas, 1993; Camps, 2005; Dolz & Schneuwly, 2010), estando estas características presentes também na oralidade.

Cassany (1999), reforça que escrevemos para pedir e dar informação, expressar o nosso conhecimento, influenciar outros e organizar uma atividade. A clareza e a precisão no que se pretende transmitir traduzem o sucesso ou o insucesso do entendimento entre indivíduos e organizações, tendo um impacto direto no desenvolvimento das nossas ações. Para o autor esta atividade é um feito claramente cultural, um artefacto inventado para melhorar a organização social, ao estabelecer formas de controlo grupal ou ao acumular os saberes históricos. Neste âmbito, a escola é um dos instrumentos de promoção e coesão social, sendo necessária a existência de estratégias educativas que promovam esta mesma coesão, como, por exemplo, a educação intercultural vista como uma estratégia capaz de favorecer o respeito pelo próximo e a aceitação da diferença. Segundo Rey (2007: 2), uma prática de carácter escriptural é algo que comporta “um conjunto complexo de atitudes, de maneiras de ser e de pensar que resultam de uma longa familiaridade com a escrita”.

Desta forma, a longo prazo, é desencadeada uma forma particular de relação com o outro, de visão do mundo, de reação aos acontecimentos e de relação do indivíduo com a sua própria existência. Jack Goody (1977) citado por Rey refere que “desde que a escrita aparece numa sociedade, mesmo sob formas arcaicas, o equipamento dos indivíduos que a utilizam muda profundamente”. Nas sociedades sem escrita, não há nenhum instrumento que permita isolar as regras da sua aplicação.

Autores como Camps & Ribas (1993) referem-se às contribuições de Vigotsky e Bakhtin como determinantes quanto à percepção atual da linguagem como atividade social e cultural. Referem estes investigadores que, na linguagem escrita, os leitores não partilham nem o tempo nem o lugar do contexto de produção do texto. Vigotsky (1977), citado por Camps & Ribas (1993: 17), designa este processo de “*descontextualização*”. Por sua vez, os símbolos escritos são submetidos a um processo de “*contextualização*”, de inter-relação com outros símbolos, de forma a tornar a linguagem mais explícita. A origem da linguagem escrita é social, pois surge dos intercâmbios comunicativos entre pares.

Hayes (1996) considera que escrever é um ato comunicativo e generativo, que requer um contexto social, motivação e uma atitude intelectual, que exige processos cognitivos e memória. Também para Camps & Ribas (1993: 16), o uso da linguagem escrita

“es una actividad compleja inscrita en el entramado social de prácticas comunicativo-representativas. En este entramado el individuo construye su conocimiento, su pensamiento a partir de esta relación con los demás. Así pues, la comunicación oral o escrita implica procesos sociales y cognitivos, así como procesos afectivos inseparables unos de otros”.

Camps (2010) destaca ainda três ideias básicas referentes à escrita que podem ter implicações no seu ensino, nomeadamente que as atividades humanas estão orientadas para uma finalidade que não é particular a um indivíduo mas a uma sociedade, a um contexto social; a centralidade da palavra, do diálogo nas ações humanas, entendidas num significado mais amplo, desde que se dá a interação comunicativa, até ao momento em que se estabelecem todos os discursos produzidos ou antecipados; e o conceito de género discursivo relacionado com a ideia anterior, forma específica do uso da linguagem produzida pelos trâmites sociais.

Refletir sobre o ato de escrita implica refletir sobre a complexidade de operações, tarefas e conhecimentos essenciais que este envolve; as

competências necessárias à sua concretização, competência compositiva, gráfica, ortográfica, entre outras; as estruturas que cada tipo de texto compreende; a importância que tem o conhecimento do destinatário, o conhecimento dos contextos onde o texto se irá inserir, entre outros aspetos, de modo a que a comunicação escrita seja eficaz.

### **1.2.1. Evolução dos modelos de escrita**

Ao longo das três últimas décadas surgiram diversas teorias que procuraram explicar o fenómeno complexo da escrita e o comportamento de quem escreve perante a tarefa de escrita, nomeadamente as estratégias que utiliza para compor o texto, as dificuldades com que se depara e como as soluciona, das quais decorreram vários modelos cognitivos de produção textual (Cassany, 1993).

Camps (2007) refere que o interesse da investigação pelos processos da escrita resultou da perceção de uma situação de crise na competência de escrita dos estudantes, encontrando na psicologia cognitiva o seu principal quadro de fundamentação teórica. Neste sentido, é a psicologia cognitiva que, ao centrar a sua preocupação nos processos e representações mentais do sistema cognitivo humano, revoluciona os fundamentos psicológicos e filosóficos da investigação sobre as competências humanas. Estes assentam no princípio de que a mente pode ser estudada, que as competências complexas são compostas por processos e subprocessos, e que quem escreve formula hipóteses criativas quando perante distintas tarefas que exigem, por exemplo, competências linguísticas. Segundo Cassany (1999: 57),

“as distintas actividades de pensamiento superior que realiza un escritor para componer un escrito, en el período de tiempo que abarca desde que se crea una circunstancia social que exige producir un texto hasta que éste se dá por acabado”.

Este interesse surge nas décadas de 1970 e 1980, com especial incidência nos Estados Unidos da América, o que deu origem aos três seguintes modelos explicativos do processo de escrita no campo da

investigação sobre a expressão escrita, apresentados por Gallego & Martín (2002).

- **Modelos lineares ou de produto**, centrados na avaliação da composição escrita como resultado do produto concluído, caracterizam-se pela sequência uniforme, temporal e linear das operações cognitivas. Estes modelos traduzem uma conceção rígida e simplificadora do processo da escrita, entendida como uma atividade que traduz o pensamento, realizada posteriormente à sua conceção mental (Santana, 2007).

- **Modelos não-lineares ou de processo** definem a escrita mediante a análise dos processos ou operações desenvolvidas no decorrer da mesma. Os modelos de processo pretendem compreender o processo de escrita mediante o desenvolvimento de atividades e competências que se colocam em prática durante a tarefa de escrita, ajustando-se à perspectiva de que a escrita é uma atividade complexa de resolução de problemas.

- **Modelos contextuais ou ecológicos** analisam a composição escrita como um processo mediatizado, não somente por variáveis de carácter pessoal, como também pelo contexto em que se desenvolve. Os modelos contextuais ou ecológicos são considerados um complemento dos modelos cognitivos, ao conceptualizar a atividade de escrita não somente como um processo individual de resolução de problemas, mas também como um processo “comunicativo y social que adquiere pleno significado en el contexto físico, social y cultural en el que se desarrolla.” (Martin & Gallego, 2002: 4).

Contudo, é pertinente que a escrita seja entendida não apenas na sua dimensão cognitiva, mas também nas suas dimensões social e cultural. Aprender a escrever é aprender a adequar o uso da língua ao contexto, à situação real de comunicação (Rodrigues, 2012: 10).

### 1.2.2 Modelos fundamentais da escrita

*“Quando eu comecei a estudar, raramente a escrita era ensinada; em vez disso, era exigida e, depois, corrigida [...] sua ênfase estava sobre o produto final, não no processo que levava até este. Acho que jamais algum*



*professor observou-me enquanto eu escrevia, escutou minhas ideias sobre como escrever bem ou conversou comigo sobre minhas estratégias de composição escrita”.*

Lucy M. Calkins (1988)

À semelhança do que foi dito anteriormente, os modelos que têm sido concebidos para descrição do processo da escrita têm em comum alguns pressupostos, tais como o facto de que escrever consiste numa atividade de resolução de problemas sendo, assim, uma atividade orientada para um fim, isto é, tem um alvo, uma intenção a desenvolver de modo faseado.

A investigação sobre a composição escrita dá conta de dois modelos fundamentais que subjazem a esta atividade e que procuram dar conta do que é a escrita. Estes modelos são os que fazem referência à (i) escrita como produto, anteriormente designada por modelo linear, e à (ii) escrita como processo, anteriormente designada por modelo não-linear. Ambas as designações estão relacionadas com o ponto de vista dos autores, uma vez que tanto uma como outra acabam por ter os mesmos objetivos.

#### **1.2.2.1. A escrita como produto**

Este modelo prescinde de como se leva a cabo o ato de escrever e cinge-se aos resultados, ao texto já produzido. Esta orientação, própria da década de 1960, “procura melhorar o produto sobretudo mediante a aplicação de regras gramaticais e ortográficas ao mesmo tempo que amplia o léxico” (AA. VV., 2000: 383).

#### **1.2.2.2. A escrita como processo**

Desde a década de 1970, a ênfase centra-se no processo de escrita. Os resultados das diversas linhas de investigação que surgiram são conhecidos como “modelos de processo” e procuram explicar o que sucede na nossa mente quando escrevemos. Os mais conhecidos são os modelos por etapas e os modelos cognitivos. Os modelos por etapas consistem numa série de etapas – pré-escrita, escrita e reescrita – separadas no tempo, pelas quais o escritor passa de um modo progressivo e linear. Supõe-se que se o

aluno aplicar as instruções do professor e seguir estas etapas fielmente os textos finais resultantes serão aceitáveis.

Os modelos cognitivos, por seu lado, procuram dar conta do que ocorre na mente do escritor durante o processo de escrita, isto é, as estratégias e processos aos quais recorre enquanto executa o texto (planificar, escrever, rever), à semelhança do que foi dito relativamente aos modelos contextuais ou ecológicos (AA. VV., 2000: 383).

### 1.3. O processo de escrita

*“(...) em cada uma das fases ou componentes do processo de escrita, o sujeito defronta-se com problemas, dificuldades, tarefas a resolver de natureza diversa. Para os resolver mobiliza os seus conhecimentos dos tópicos a tratar, acerca dos tipos de texto, acerca do destinatário, acerca da tarefa e acerca de si próprio e dos seus conhecimentos.”*

Barbeiro (1999: 62)

A escrita é um processo cognitivo comunicativo que culmina na produção de uma composição escrita, envolvendo a mobilização de estratégias requeridas para gerar um texto, resultantes de ações realizadas desde que se decide escrever sobre um determinado tema até ao momento em que se reescreve a última versão do texto (Rodrigues, 2012: 11).

Ao processo de escrita está associada a capacidade de selecionar e combinar expressões linguísticas, de modo a construir uma representação do conhecimento que se quer representar. Neste processo, o aluno assume um papel importante uma vez que ao ser o produtor do texto, toma decisões relativamente à forma de estruturar o texto e de organizar a informação, o que não acontece com outras competências, nomeadamente a gráfica e a ortográfica.

A competência compositiva pretende assim gerar diferentes possibilidades para a construção de um texto e capacitar os alunos na tomada de decisão relativamente às funções do texto. De modo a atingir-se esses objetivos o aluno deve, desde cedo, ser chamado a *gerar* e *gerir* as várias possibilidades a adotar. Neste sentido, o processo de escrita assume-se como um processo aberto aos mais variados níveis de decisão, mesmo quando partimos de uma estrutura textual definida (Barbeiro & Pereira, 2007: 16).

Neste âmbito, o processo de escrita deixa de ser uniforme, apresentando variações mediante a situação em que se insere e quanto à pessoa que escreve, o que irá implicar o grau de domínio da escrita por parte

de quem escreve. Neste sentido, os desafios que vão surgindo ao longo da aprendizagem deixam de se limitar ao domínio de um modelo fixo e passam a transformar todo o processo de escrita, de modo a que o aluno tenha contacto com as várias potencialidades da escrita (Barbeiro *et al*, 2007: 17).

Ao longo do processo de escrita, quem escreve realiza diferentes atividades que pretendem ativar conhecimentos sobre o género de texto; redigir o texto e por fim avaliar o que se escreveu. Durante todo o processo de escrita, estas atividades podem ser agrupadas em três grupos: a planificação, a textualização e a revisão, que podem surgir a qualquer momento do processo, durante o qual, quem escreve pode ter a necessidade de planificar o que ainda lhe falta escrever e à medida que vai escrevendo pode, simultaneamente rever o que já foi escrito.

González & Mata (2005) reforçam que a escrita pressupõe processos e atividades cognitivas que, por sua vez, implicam vários subprocessos organizados num sistema hierárquico, existindo um controlo global do mesmo. Cada uma das componentes de apoio à escrita está associada a uma tarefa própria.

### **1.3.1. Planificação**

Consiste na mobilização de conhecimentos em sentido lato – quer acerca do mundo e das coisas, quer procedimentais, relativos aos modos de atuar, quer contextuais, referentes às situações de produção – visando não tanto a construção de um plano, no sentido tradicional, mas a representação de um destinatário e de um objetivo da comunicação (associados ao conteúdo/tipo de texto) – macro planificação – e a conceção de um esquema organizativo – micro planificação – conducente ao discurso na sua forma final. Estes processos são fundados e (in)formados pelas componentes “memória” e “contexto” e, neles, a representação do alvo e do objetivo a atingir desempenham um papel decisivo, quer na seleção da informação quer na orientação argumentativa do discurso (Amor, 1997: 112).

Ainda no que diz respeito à planificação, caracterizada como o processo de reflexão prévio à escrita (Figueras & Santiago, 2009), que permite tornar disponível, organizar e seleccionar os conhecimentos

envolvidos na produção do texto (Barbeiro, 1999), pretende-se estabelecer os objetivos e antecipar efeitos, de modo a ativar e selecionar conteúdos, ou seja, para programar a própria realização da tarefa (Barbeiro *et al*, 2007: 18).

Para Miller, Galanter & Pribram (1960) esta atividade é um processo subjacente a qualquer tarefa humana orientada por um objetivo. Planificar pode ser visto como uma competência cognitiva de alto nível ou uma atividade mental movida pela memória (Akyurek, 1992), mas não consiste unicamente na seleção de planos ou da informação contida na memória a longo prazo. Pelo contrário, esta atividade pode ser definida por conter procedimentos estratégicos movidos por objetivos que iniciam a produção de um texto. Esta componente constitui um dos aspetos que diferencia o domínio da escrita por parte dos alunos, daí a importância de ser trabalhada desde cedo.

Para González & Mata (2005) referidos por Rodrigues (2012: 14), estas investigações, sobre o subprocesso da planificação da escrita, foram essenciais ao revelar as exigências psicológicas com que se defronta o escritor, isto é, quando se escreve, parte-se do discurso falado para o discurso escrito, movimento que inclui três importantes ajustes, nomeadamente passar do som para a grafia; passar de uma comunicação efetiva (aqui e agora), para uma comunicação diferida no tempo e no espaço; e passar da interação com um interlocutor para uma produção textual solitária.

A concretização destes ajustes vê-se notavelmente favorecida quando o escritor dedica tempo e esforço a planificar o seu texto.

Com base na afirmação de González & Mata (2005), é essencial a compreensão de que a planificação é um processo reflexivo que se efetua antes de se começar a escrever e durante a escrita, uma vez que “enfrentar” uma folha em branco, sem um plano previamente elaborado para a realização de uma tarefa escrita, poderá traduzir-se num texto com ideias desorganizadas, não estruturadas e/ou pouco desenvolvidas, afastando-se, deste modo, do objetivo de escrita inicialmente traçado. Esta atitude perante

a escrita poderá, igualmente, refletir um texto cuja estrutura não esteja em conformidade com o tipo de texto selecionado para o efeito. Figueras & Santiago (2009: 15) afirmam que a etapa da planificação, quando omitida, isto é, quando os alunos, por exemplo, não meditam sobre o que se propõem escrever, obtém-se “un texto desorganizado, en el que las ideas se exponen en la orden en que llegan a la mente del autor”, atribuindo, deste modo, uma importância considerável a este subprocesso, no qual é permitido organizar pensamentos e ideias, adaptando-os às expectativas do leitor.

Para Carvalho (2004), essa dificuldade é acentuada pelo facto de a planificação do texto escrito ocorrer, sobretudo, num plano mental, o que implica operações de carácter abstrato, que levantam, naturalmente, alguns problemas relacionados com o desenvolvimento cognitivo dos sujeitos. Ainda segundo o autor, planificar implica considerar as estruturas próprias do tipo ou género textual, tendo em mente a estrutura que lhe está subjacente (Rodrigues, 2012: 15).

Tendo por base diferentes modelos teóricos, como o de Graves (1975), de Flower & Hayes (1981), de Berninger & Whitaker (1993), e de González & Mata (2005), considera-se que a planificação de um texto corresponde a um rascunho mental da composição, pois neste subprocesso estão sintetizados todos os elementos do texto (conteúdo, forma estrutural, sentido do texto e intenção significativa), onde se desenvolve uma série de operações resultantes, principalmente, da ativação de conhecimentos.

### **1.3.2. Textualização**

A textualização corresponde à conversão em linguagem escrita e em texto, do material selecionado e organizado na etapa anterior. Este processo – que se concretiza, sobretudo, nas chamadas operações locais (de organização sintagmática do texto) – mobiliza e faz intervir todo o tipo de aptidões linguísticas, desde a construção das referências, às operações de coesão textual. Apesar de designado por “linearização do enunciado”, na sua génese, ele não ocorre linearmente: a necessidade de manter um grau adequado de (progressão na) informação a fornecer, evitando ambiguidades, contradições, ruturas parciais ou no sentido global do texto, coloca

problemas variados, que se traduzem em pausas, hesitações, desvios, reformulações ou texto adicional (Amor, 1997: 112).

É importante referir que a nossa escrita é fonográfica. Nela, diferentes sons (fonemas) são graficamente representados por símbolos (grafemas). Ela pode subdividir-se em escrita silábica e escrita alfabética. O que a diferencia é a forma como é representado o som, uma vez que ambos são baseados na tentativa de representar os diferentes fonemas existentes em cada língua. Tal como o nome indica, no sistema silábico, os sons são representados em sílabas, o alfabético, tenta atribuir um grafema a cada fonema, isto é, tenta registar cada um dos diferentes sons existentes.

Ainda acerca da textualização, ela está ligada ao aparecimento das expressões linguísticas, ou seja, à organização de frases, parágrafos e secções que irão formar um texto. Esta componente implica ainda uma explicitação de conteúdo (mesmo quando houve uma planificação inicial cuidada); uma formulação linguística (explicitação do conteúdo ligada a uma expressão) e uma articulação linguística (interligação entre as frases de modo a existir coesão linguística e coerência lógica) (Barbeiro *et al*, 2007: 18). A textualização representa assim uma etapa fundamental do processo de escrita, no qual é elaborado um primeiro rascunho que se pode ir modificando à medida que se relê, uma vez que para expressar as ideias com clareza e coerência é necessário realizar frequentes revisões e retornos permanentes ao escrito (Rodrigues, 2012: 25).

Para Bereiter (1979), a textualização é uma operação constituída por múltiplas exigências como pôr por palavras as ideias e exigências ortográficas, lexicais, morfológicas, sintáticas e semânticas, envolvendo uma multiplicidade de vetores como o manuscrito, o vocabulário, a pontuação, a seleção de palavras, a sintaxe, as conceções textuais, o propósito, a organização, o ritmo, as possíveis reações dos vários possíveis leitores, etc.

De acordo com o modelo de Flower & Hayes (1981), o escritor parte para a escrita após a elaboração de um plano que reflete a superestrutura do texto, isto é, a textualização surge tendo por base os aspetos presentes na

planificação inicial. No entanto, esta síntese é simplesmente um plano geral do texto, que permite manter a coerência das ideias. Por isso, após o processo da planificação, o escritor deve elaborar o conteúdo do texto ao desenvolver cada parte do plano, traduzindo esse desenvolvimento numa forma linguística.

Segundo Hayes (1996), o processo de textualização permite, com recurso aos conhecimentos linguísticos necessários arquivados em memória, linearizar, em sequências linguísticas, as estratégias requeridas na planificação. Esta linearização tem de ser feita de acordo com as regras de coesão e de coerência (Silva, 2008), pois são os mecanismos de coesão e coerência textual que irão assegurar, na progressão sequencial do texto, o estabelecimento de ligações significativas entre os elementos (Barbeiro, 1999).

Bronckart (1999, 2010) considera que a fase da textualização se refere ao cumprimento do plano previamente acordado, integrando estruturas proposicionais. Quanto ao texto, o autor refere que este deve ser apresentado como uma *autêntica unidade comunicativa* destinada a ser compreendida e interpretada como tal pelos seus destinatários, qualquer que seja a diversidade e a heterogeneidade dos elementos constitutivos da sua arquitetura - tipos de discurso ou sequências que implica. O autor, defende ainda que os elementos linguísticos que dão essa unidade ao texto são a *coesão* (tanto temática como pragmática ou configuracional), que designa a propriedade de unicidade e inteligibilidade a que tendem os textos, e a *coerência*, que designa alguns dos mecanismos linguísticos utilizados para produzir o efeito de coerência.

### **1.3.3. Revisão**

Quanto à revisão, esta processa-se através da leitura, avaliação e eventual correção ou reformulação do que foi escrito. Esta componente ocorre ao longo de todo o processo, podendo ser desenvolvida em articulação com a componente de textualização (Barbeiro & Pereira, 2007: 19).



Para Flower & Hayes (1981; 1996), a revisão é uma componente fundamental no processo de escrita, em que o domínio explícito, os procedimentos e recursos linguísticos possibilitam a reflexão metalinguística e metacognitiva. Apesar de designações diferentes, os modelos de Flower & Hayes (1981) e de Beaugrande & Dressler (1981) destacam-se de entre tantos outros modelos baseados em vários anos de investigação no campo cognitivo, apresentando algumas características em comum. À medida que propõem uma forma de organizar um vasto conjunto de processos cognitivos envolvidos na revisão, conceptualizam-nos de uma forma recursiva e interativa e consideram simultaneamente a influência de aquisições cognitivas e metacognitivas (Gonçalves, 1992). Roussey & Piolat (1991) defendem igualmente que a revisão é mais do que o aperfeiçoamento do texto, ou seja, é um processo de verificação dos processos de planificação e de textualização.

O principal objetivo na revisão de um texto é levar o seu autor a compreender as imperfeições cometidas e a reformulá-las. Este deverá, por um lado, empregar técnicas e recursos variados, tais como marcas para identificar tipos de erros, uso de dicionário, autocorreção, correção entre pares. Por outro lado, deverá definir com precisão e clareza o que pretende corrigir no seu texto, ao mobilizar diferentes competências estabelecidas para a análise dos textos produzidos, de forma a atingir os objetivos propostos (Cassany, 2000).

Contudo, as componentes da produção textual podem estar interligadas, sendo que as atividades a realizar com os alunos podem englobar duas ou mais componentes com o intuito de lhes proporcionar aprendizagens significativas que se revelem posteriormente nas suas produções.

#### 1.4. Princípios de produção textual: coesão, coerência e progressão

A coerência e a coesão textuais são os fatores que garantem a aceitabilidade lógica, a organização sequencial e a gramaticalidade de um texto, constituindo assim, um elo de ligação entre o plano do conteúdo, a mensagem que queremos veicular através do texto, e o plano da expressão, as formas linguísticas através das quais veiculamos o que queremos dizer (Marques, 2003: 104).

Com base em Marques (2000), a **coerência** está, pois, relacionada com os conteúdos e pertence ao domínio pragmático-semântico da comunicação linguística. É a coerência que consubstancia, num texto, os objetivos que o emissor pretende alcançar junto do recetor e o grau de compatibilidade semântica com o mundo empírico.

Segundo o autor acima citado, a **coesão**, por seu lado, regula os nexos gramaticais e formais com que unimos palavras para construir frases, frases para construir parágrafos, parágrafos para construir textos. É a coesão que garante, num texto, a correção no plano da expressão, quer no que toca à gramaticalidade, quer ainda no que respeita à concatenação da sequência discursiva, com o máximo de clareza e economia.

A coesão textual distribui-se assim por cinco grandes áreas, sendo elas a coesão gramatical (regras de concordância, ordem das palavras); a coesão lexical (substitutos lexicais); a coesão frásica (pontuação, conjunções e locuções conjuncionais); a coesão temporal (tempos verbais, advérbios e locuções adverbiais de tempo, numerais ordinais, etc.) e a coesão enunciativa (expressões modalizadoras, em que o autor do texto será implícito, expressões que contribuem para sequencializar a enunciação textual).

Segundo Rebelo *et al* (2000), a **progressão** do texto não implica uma forma fixa e imutável, pois tudo depende do tema que se apresenta no primeiro enunciado. Se o tema é retomado ao longo do texto, ou numa parte do texto, com uma série de informações novas, designa-se a progressão de tema contínuo ou constante. Se o tema de partida é seguido de um novo

contributo que, uma vez enunciado, se converte em tema, e assim sucessivamente, nomeia-se a progressão de tema linear ou evolutivo. A progressão de um texto pode apresentar-se de forma complexa: tema que se junta a outros temas, em que alguns desaparecem, podendo regressar um ou outro, cruzando-se e descruzando-se. Tudo depende da escolha do escrevente e do desenrolar linguístico das suas intenções comunicativas (Rebelo *et al*, 2000: 232). O importante é que o texto progrida com novas informações, novas propostas. Se no texto não há ligação entre o que é novo e o que já é conhecido, ou já foi mencionado, o conteúdo perde coesão e torna-se incompreensível para o leitor.

É necessário que haja um equilíbrio entre progressão e coesão durante a elaboração do texto escrito. Como refere Rebelo *et al*. (2000), a progressão e a coesão do texto podem ser asseguradas por diversos elementos: sistema de núcleos co-referenciais (anáforas) que remetem para objetos, pessoas e suas inter-relações no mundo que o texto representa; sistemas dos organizadores temporais e dos tempos verbais, e conectores cuja função é ligar as frases, os parágrafos, mas também indicar o tipo de relação semântico-lógica que está implicada. Os conectores, porque possuem sentido, pertencem ao léxico mas, investidos de uma função importante, pertencem igualmente à sintaxe. A sua força coesiva é um facto. Uma distribuição ordenada de conectores ao longo de um texto contribui para a progressão do tema num determinado contexto.

### 1.5. Tipologia textual

Aprender a escrever não consiste unicamente na apropriação do código escrito e das suas normas, nem dos modelos de organização textual – estruturas narrativas, argumentativas, descritivas, entre outros. Implica participar nas atividades próprias dos grupos sociais que cada um integra, como estudante e como adulto profissional e cidadão (Millian, 2011).

Enquadrar o texto numa tipologia é compreender que cada texto corresponde a um esquema cognitivo composto por características organizadas por uma sintaxe particular, arquivadas na memória a longo prazo do escritor para servir como recurso nas tarefas comunicativas, nos sentidos de receção e produção linguística (*input* e *output* linguísticos) (Bonini, 1999).

Cassany (1997) refere que o tipo de texto é um modelo teórico, com determinadas características linguísticas e comunicativas e que é necessário compreender alguns critérios de modo a determinar que tipo compreende cada texto. Estes critérios englobam fatores contextuais, quanto ao tema, ao propósito, à relação emissor-recetor, à função e a fatores textuais, quanto às opções linguísticas, verbos, marcadores discursivos, entre outros. Pereira (2009) menciona que, nas últimas décadas, a análise do discurso e a linguística textual têm proposto diversas classificações dos tipos de texto, com base em critérios variados e heterogéneos.

Na década de 1970, vários autores abordaram o tema caracterizando-o com base numa perspetiva cognitivista. Entre os vários autores destaca-se van Dijk (1977, 1980, 1983, 1998) que criou o conceito de *superestrutura*, a partir da conceção de Bartlett (1954), que denominou o tipo de texto como esquema textual.

Werlich (1975) apoiado por (Pereira, 2009), considera as relações entre elementos contextuais e construções sintáticas típicas, distinguindo cinco géneros textuais segundo características típicas: textos narrativos (nos quais se conta como alguém ou algo atua, com verbos que indicam ações, com tempos verbais dominantes como o pretérito perfeito e o pretérito

imperfeito e com abundância de advérbios com valor temporal ou locativo), textos descritivos (nos quais é relevante a caracterização de como é alguém ou algum estado de coisas, com as sequências construídas com o verbo *ser* e verbos estativos, com os tempos verbais dominantes do presente e do pretérito imperfeito e com abundantes advérbios com valor locativo); textos expositivos (nos quais o referente é a análise ou a síntese de ideias, conceitos e teorias, com uma estrutura verbal em que figuram predominantemente o verbo *ser* com um predicativo do sujeito nominal ou o verbo *ter* com um complemento direto, e tendo como tempo peculiar o presente); textos argumentativos (nos quais o referente é a relação entre ideias, provas e refutações, com uma estrutura verbal em que domina o verbo *ser*, afirmado ou negado, com um predicado nominal, e tendo como tempo dominante o presente); textos instrucionais (nos quais o referente é a indicação de como fazer algo, enumerando e caracterizando as sucessivas operações, tendo como estrutura verbal predominante o imperativo).

Na década de 1980, Jean-Michel Adam (1985) propõe uma tipologia onde preserva os cinco tipos de textos estabelecidos por Werlich, acrescentando-lhes mais três: o conversacional (conversa usual, entrevista, tertúlia, etc.), o preditivo (horóscopo, profecia, etc.) e o retórico, (poemas, publicidade, etc.).

Posteriormente, Adam (1992) reformulou a sua tipologia originária, considerando que os textos possuem uma estrutura sequencial que pode ser analisada segundo esquemas prototípicos, definindo o texto como uma estrutura composta de sequências, ou seja, uma rede relacional hierárquica. Partindo deste princípio, desenvolve uma proposta para estabelecer protótipos textuais, considerando que os planos de organização textual dão conta do carácter profundamente heterogéneo da composição textual, de toda a sequência.

O autor defende que um texto é uma unidade demasiado complexa e heterogénea para se poder afirmar que pertence, na sua totalidade, a um tipo textual, devendo antes a análise tipológica processar-se a um nível menos elevado, através da identificação, delimitação e caracterização de cinco tipos

de estruturas textuais sequenciais de base, designadamente narrativo; descritivo; argumentativo; expositivo e conversacional que, quando dominantes, permitem classificar um texto como narrativo, descritivo, argumentativo, entre outros (Pereira, 2009).

No que diz respeito ao reconhecimento das sequências textuais, por parte dos escritores, Adam (1991) afirma que, nas atividades de leitura e escrita, as dificuldades dos sujeitos leitores/escritores advêm não apenas do desconhecimento de aspetos a nível ortográfico, morfossintático e/ou semântico, mas também do plano da estruturação sequencial de textos. Refere ainda que boa parte das dificuldades desses sujeitos podem ser explicadas pela não disponibilidade de esquemas prototípicos de composição de sequências de base e de organização das sequências em textos mais ou menos complexos.

O conhecimento dos tipos de texto, enquanto esquemas ou representações linguístico-cognitivas, por parte dos falantes, é inicialmente intuitivo e faz parte do processo de aquisição e desenvolvimento da linguagem, isto é, os sujeitos desenvolvem a estrutura da sua língua e expressam significados a partir de alguma das seguintes formas ou tipos de comunicação: narrar, descrever, explicar, conversar, argumentar. Segundo Karmiloff-Smith (1996: 2002), este conhecimento é intuitivo e implícito, o seu domínio requer uma explicitação consciente que só é possível mediante a aprendizagem dos processos linguístico-cognitivos implicados nos processos de produção e compreensão textual.

Teberosky, referida por Ribas & Camps (1993: 78), propõe que os professores centrem as atividades pedagógicas na produção de um conjunto de tipos de texto com o fim de desenvolverem a textualidade, isto é, “as construções linguísticas que constituem a linguagem que se escreve, a partir das transformações da diversidade dos contextos”.

Na intervenção pedagógica descrita neste relatório, optou-se, como já foi referido, por explorar com os alunos o texto descritivo.

### 1.5.1. O texto descritivo

Retomando o que já foi dito anteriormente, o estudo do texto descritivo possui relativa importância devido à sua onipresença no nosso dia-a-dia, “e pela escassa abordagem deste tipo de texto nos manuais escolares, justificando a sua relevância no quadro de desenvolvimento de uma competência mais ampla: a competência comunicacional” (Marquesi, 2006). Este tipo de texto é característico por informar as características de alguém ou de algum estado de coisas, seguindo uma sequência predominantemente construída com o verbo ser e outros verbos caracterizadores de propriedades, de qualidades e de aspetos de seres e de coisas, com o presente e o pretérito imperfeito como os tempos verbais dominantes, adjetivos qualificativos e advérbios com valor locativo. É constituído por introdução, em que é apresentado a situação ou objeto que se vai descrever; o desenvolvimento, em que é descrito de forma pormenorizada, os diferentes elementos da situação ou problema; e a conclusão, em que é feito um comentário geral sobre o que foi descrito (*in* Dicionário Terminológico para consulta em linha).

Descrever é assim uma forma de expressão utilizada para expor qualidades e características de uma pessoa ou qualquer outro ser vivo, de um objeto, de uma paisagem, de uma sensação ou de um sentimento cuja finalidade é a de provocar no recetor sensações ou sentimentos similares aos percebidos pelo emissor quando confrontado com qualquer realidade (Álvarez, 1998).

Santos (2009) refere que a descrição é a representação de alguém ou algo que, oralmente ou por escrito, fixa a sua atenção em características, qualidades ou circunstâncias do que se descreve e que se pode concretizar de um modo preciso ou generalizado. Apesar de técnica, esta explicação coincide com uma definição mais tradicional da descrição: “*descrever é pintar com palavras*”. Álvarez (1998) determina a existência de diferentes possibilidades de descrição, definidas segundo o que se pretende descrever, nomeadamente segundo o objeto descrito (que se pode subdividir em quatro grandes categorias descritivas, nomeadamente a descrição de pessoas, paisagens, objetos e de realidades abstratas); segundo o ponto de vista do

autor (a descrição poderá ser externa ou interna); segundo a finalidade da descrição (podendo esta ser técnica e literária).

Alguns autores distinguem três fases de descrição, sendo que a primeira é a de observação, a segunda de reflexão e a terceira de expressão.

Segundo van Dijk (1985) ao longo da criação de um texto descritivo, no que diz respeito à textualização, as ideias do texto deverão ser ordenadas segundo uma estrutura que as organize do geral para o particular, da forma ao conteúdo, de cima para baixo, do interior para o exterior, da direita para a esquerda, do próximo para o mais afastado, sempre em função da finalidade, das intenções e da natureza do discurso que contém a descrição.

Neste sentido, esta estrutura deve ser concebida como um modelo hierárquico, tão estruturador e estruturado, quanto o é a superestrutura narrativa, defendendo que a sequência descritiva procede decisões do escritor orientadas pelo efeito que deseja produzir nos seus destinatários: em detalhe, apresenta os elementos do objeto do discurso e guia o olhar do destinatário de acordo com procedimentos espaciais, temporais ou hierárquicos (Adam, 1987). No geral, o texto descritivo apresenta os seus elementos agrupados em torno de um tema/título. A nova informação é uma expansão do texto relacionado com o objeto que se descreve, através de propriedades ou qualidades referidas neste mesmo objeto.



## 1.6. Documentos orientadores do currículo

As atividades propostas ao longo da intervenção pedagógica tiveram por base os documentos legais vigentes para o 1º ciclo do ensino básico, nomeadamente o programa de português língua materna e as metas curriculares. No que diz respeito ao Programa de Português do Ensino Básico, os seus objetivos foram definidos de acordo com os princípios estabelecidos na *Lei de Bases do Sistema Educativo* e no Projeto Curricular em que se integra a disciplina (Reis *et al.*, 2009).

Segundo o Ministério da Educação e Ciência, os Programas constituem-se como documentos curriculares de referência para o desenvolvimento do ensino, apresentando, de forma detalhada, as finalidades de cada disciplina, os objetivos cognitivos a atingir, os conteúdos a adquirir e as capacidades gerais a desenvolver. Estes visam promover o sucesso educativo dos alunos e deverão ser utilizados conjuntamente com as Metas Curriculares homologadas que enunciam, de forma organizada e sequencial, os objetivos de desempenho essenciais de cada disciplina.

Relativamente às Metas Curriculares, como consta no documento oficial (Buescu *et al.*, 2012), estas organizam e facilitam o ensino, pois fornecem uma visão o mais objetiva possível daquilo que se pretende alcançar, permitindo que os professores se concentrem no que é essencial e ajuda a delinear as melhores estratégias de ensino, ou seja, estão centradas no aluno e na aprendizagem global dos alunos nas diferentes áreas e perspetivas do ser humano. Desta forma, o desenvolvimento do ensino é orientado pelas Metas Curriculares nas quais são definidos, de forma consistente, os conhecimentos e as capacidades essenciais que os alunos devem adquirir, nos diferentes anos de escolaridade ou ciclos, constituindo assim as referências fundamentais para a organização do ensino, conjuntamente com os Programas de cada disciplina, apresentando os conteúdos ordenados sequencialmente ou hierarquicamente, ao longo das várias etapas de escolaridade, ou seja, estão centradas na abordagem de conteúdos, independentemente do modo que se atinge esses objetivos. Neste

sentido, as metas são encaradas como aprendizagem essencial a realizar pelos alunos em cada disciplina, por ano de escolaridade, ou, quando isso se justifique, por ciclo, realçando o que nos Programas deve ser objeto de ensino, representando um documento normativo de progressiva utilização obrigatória, por parte dos professores.

Relativamente ao programa de português (Reis *et al.*, 2009), como refere o documento oficial, este obedece à preocupação de elaborar um documento de trabalho tanto quanto possível claro e sintético. Trata-se de configurar os rumos pedagógicos que, não prescindindo de elementos programáticos precisos – designadamente no que toca aos *conteúdos* –, deixem ao professor uma certa liberdade de movimentos, permitindo-lhe fazer interagir daquilo que nos programas está enunciado com a concreta realidade das turmas e dos alunos em português.

É importante salientar que, com base nas especificidades de cada documento, optei por retirar os objetivos das tarefas às Metas Curriculares (Buesco *et al.*, 2012:17-18) articulando-os aos conteúdos presentes no Programa de Português do ensino básico (Reis *et al.*, 2009:42-43) referentes ao 2.º ano de escolaridade.

### 1.1. Objetivos

- Planificar a escrita de textos: identificar as ideias-chave a incluir num pequeno texto informativo, sobre um tema dado pelo professor;
- Redigir corretamente: escrever respeitando as regras de concordância entre o sujeito e a forma verbal, com coerência nos tempos verbais e utilizando determinantes e sinónimos para evitar a repetição de nomes;
- Elaborar e escrever uma frase simples, respeitando as regras de correspondência fonema – grafema e utilizando corretamente as marcas do género e do número nos nomes, adjetivos e verbos;
- Escrever textos, com um mínimo de 50 palavras, parafraseando, informando ou explicando;

- Mobilizar o conhecimento da pontuação: identificar e utilizar os acentos (agudo, grave e circunflexo) e o til; identificar e utilizar adequadamente a vírgula em enumerações e coordenações.

### **Conteúdos**

- Tema; ortografia; pontuação, continuidade referencial; abertura e fecho;
- Questionários; roteiros de tarefas;
- Organização de informação;
- Plano de texto;
- Materiais de apoio à produção escrita: textos, imagens e fichas de apoio;
- Texto descritivo: cena, objeto, paisagem, personagem;
- Revisão de texto: identificar erros, acrescentar, apagar, substituir a informação, reescrever o texto.

## **2. METODOLOGIA**

### **2.1. Identificação da problemática e objetivos do estudo**

Como foi referido na introdução, a problemática em estudo refere-se ao processo de escrita de textos descritivos, ou seja, pretende-se analisar o cumprimento ou não do processo de escrita de textos descritivos por alunos do 2.º ano de escolaridade.

Nesta perspetiva, pretendi implementar ao longo da minha intervenção estratégias que contribuíssem para a elaboração de textos descritivos pelos alunos, partindo de algumas imagens e textos já existentes. Para tal, os alunos tiveram acesso a guiões que lhes permitiram estruturar os seus textos.

Concluindo, pretendia-se que no final desta intervenção os alunos fossem capazes de elaborar texto descritivos, tendo em conta as especificidades do processo de escrita.

## 2.2. Identificação do método e a sua caracterização

No âmbito deste projeto de investigação, foi necessário identificar e seguir uma metodologia capaz de dar resposta aos dados e às informações recolhidas junto dos alunos, que fossem relevantes para o estudo em questão.

Neste sentido, optei pela abordagem qualitativa baseada na estratégia de investigação-ação.

No que diz respeito à abordagem qualitativa em educação, esta assume-se como “humanística”, na medida em que os investigadores, ao analisarem os sujeitos de uma forma qualitativa, tentam conhecê-los como pessoas e experimentar o que eles experimentam na sua vida diária, para tal não reduzem a palavra e os atos a equações estatísticas. Neste tipo de abordagem, o investigador interessa-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem, o que, de certo modo, torna esta abordagem bastante flexível. Considero importante referir que o processo de definição da questão-problema ocorreu no local de estágio, uma escola básica do concelho do Seixal, com uma turma do 2º ano de escolaridade, e ao longo das várias intervenções foi possível retirar e obter informação necessária para posteriormente me debruçar sobre a minha questão-problema.

É pertinente salientar que, neste tipo de abordagem, tanto o investigador como o sujeito investigado tornam-se agentes ativos ao longo de todo o processo de investigação.

O processo de investigação qualitativa apresenta cinco características, o que faz com que por vezes nem todos os estudos considerados qualitativos apresentem todas estas características. Sendo assim, a primeira característica reside no facto de que na investigação qualitativa a fonte de dados é o ambiente natural, sendo o investigador o instrumento principal. Os investigadores introduzem-se e despendem grande quantidade de tempo nos contextos de modo a tentar elucidar questões educativas. Os materiais registados mecanicamente são revistos na sua totalidade pelo investigador,

sendo a apreciação que este tem deles o instrumento-chave de análise. Os investigadores qualitativos frequentam os locais que pretendem estudar devido a sua preocupação com o contexto e partem da ideia de que as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no ambiente em que ocorrem habitualmente (Biklen, 1994: 47-48).

A segunda característica reside no facto de que a investigação qualitativa é descritiva, sendo que a descrição deve ser rigorosa e resultar diretamente dos dados recolhidos em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação são referentes a citações feitas com base nos dados, de modo a ilustrar e sustentar a apresentação. Estes dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais entre outros registos realizados. A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja visto com a ideia de que nada é comum, que tudo tem potencial para constituir uma pista, que permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo (Biklen, 1994: 48-49).

A terceira característica reside no facto de que os investigadores qualitativos apresentam mais interesse pelo processo do que pelos resultados ou produtos.

A quarta característica reside no facto de que os investigadores tendem a analisar os seus dados de forma indutiva. Os dados recolhidos não têm o objetivo de confirmar ou infirmar as hipóteses anteriormente construídas. Pelo contrário, as abstrações são construídas à medida que se vão agrupando os dados recolhidos. Para um investigador qualitativo, que tenha como plano elaborar uma teoria sobre o seu objeto de estudo, a direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o tempo em contato com os sujeitos (Biklen, 1994: 50).

A quinta característica reside no facto de que o significado tem grande importância nessa abordagem. Os investigadores que utilizam este tipo de abordagem interessam-se no modo como pessoas diferentes dão sentido às suas vidas, ou seja, preocupam-se com aquilo que se designa por perspetivas participantes (Erickson, 1986 citado por Biklen, 1994: 50).

Os investigadores qualitativos fazem questão de se certificar de que estão a apresentar diferentes perspetivas, de um modo adequado (Mehan, 1978 citado por Biklen, 1994: 51). O investigador assume-se assim como o “instrumento” de recolha de dados. Neste sentido, a validade e a fiabilidade dos dados dependem muito da sua sensibilidade, conhecimento e experiência. A questão da objetividade do investigador constitui o principal problema da investigação qualitativa.

A investigação-ação é uma metodologia de investigação orientada para a melhoria da prática nos diversos campos da ação. Orienta-se para a melhoria das práticas, mediante a mudança e a aprendizagem a partir das consequências dessas mudanças. Este tipo de investigação permite ainda a participação de todos os implicados, uma vez que se desenvolve numa espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão.

Para Pérez Serrano (1994) apresentado por Jaume Trilla (1998), o processo de investigação-ação implica seguir quatro fases, nomeadamente a fase de planeamento, que implica diagnosticar e/ou descobrir uma preocupação temática (questão-problema); a fase de construção do plano de ação; a fase da proposta prática do plano e observação de como funciona; e a fase de reflexão, interpretação e integração dos resultados obtidos.

Neste projeto de investigação são visíveis as fases da investigação-ação sugeridas por Pérez Serrano, uma vez que primeiramente existiu a fase de planeamento em que foi notório o reconhecimento do problema, seguido da criação de estratégias a ter em conta de modo a solucionar o problema; foram postas em prática e observadas as estratégias e por fim houve a fase a necessidade de avaliar os resultados dessa ação. Ao longo do projeto de investigação utilizei este método por considerar ser aquele que mais se adequa ao meu trabalho e também pelo facto de considerar que me mantive sempre envolvida e em contacto com o grupo e foi a partir do mesmo que formulei a minha questão-problema, baseando-me nas práticas e no contexto em que estava inserida, tendo em conta a relação existente entre a ação e a reflexão.

### **2.3. Contexto de investigação e participantes**

A Escola Básica T, encontra-se inserida no Agrupamento de Escolas N, situado no concelho do Seixal, freguesia da Arrentela. Nesta freguesia encontram-se as duas localidades de residência da maioria dos alunos do agrupamento, a Arrentela e a Torre da Marinha. Nesta escola só funcionam turmas do 1º CEB. Relativamente ao agrupamento este está no programa TEIP, Território Educativo de Intervenção Prioritária, tendo por isso, uma equipa multidisciplinar, constituída por profissionais das áreas de psicologia, serviço social, mediação escolar e de animação, constituindo um grande reforço para a sua capacidade de intervenção na comunidade educativa, principalmente junto dos alunos e das famílias. Esta equipa contribui ainda para tornar o agrupamento mais apto a fomentar recursos existentes na comunidade envolvente, nomeadamente, através do reforço da interação com os parceiros locais. O sucesso deste programa depende do envolvimento de toda a comunidade educativa.

Com base na informação presente no Projeto Educativo, o agrupamento está situado numa zona que se caracteriza pelo nível socioeconómico baixo, existindo alguns casos de pobreza, pelo elevado número de residentes pertencentes às etnias de origem africana, cigana e mais recentemente, brasileira e da Europa de Leste, originando a proliferação de línguas. O nível de desemprego e/ou de emprego precário registado na zona é bastante preocupante.

Devido a estas condições, um número elevado de alunos pertence a famílias desadaptadas e em muitos casos desestruturadas, sendo que, por esse motivo, parecem não possuir as melhores condições de estudo, nomeadamente espaço físico, apoio efetivo e afetivo na realização de trabalhos, e um envolvimento que valorize a escola e o estudo como fator decisivo de desenvolvimento.

Verifica-se que existe um número significativo de famílias originárias dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, havendo por isso, um número elevado de alunos que em casa têm contacto permanente com as línguas crioulas de Cabo Verde e da Guiné-Bissau.



Atualmente, o agrupamento debate-se com os seguintes problemas: uma taxa elevada de insucesso escolar; baixa motivação pela aprendizagem; famílias / agregados familiares desestruturados – falta de acompanhamento na vida escolar dos alunos; uso e domínio deficientes da língua portuguesa; heterogeneidade dos alunos, quer ao nível da sua origem cultural, quer ao nível das suas capacidades cognitivas; manifestação frequente de situações de indisciplina e violência; mobilidade frequente de alunos (transferências ao longo do ano letivo, nomeadamente chegada de alunos de outros países).

O Projeto Educativo evidencia seis objetivos prioritários, sendo eles a melhoria dos resultados escolares e da qualidade das aprendizagens; a redução da taxa de abandono escolar para os 0% nas situações exclusivamente dependentes da ação docente; a promoção do desenvolvimento pessoal e profissional do pessoal docente e não docente; a promoção do envolvimento das famílias no processo escolar dos seus educandos; a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela organização escolar; e a melhoria da eficácia das parcerias estabelecidas com a comunidade local ou organismos externos.

A Escola Básica T encontra-se abrangida pelo Plano dos Centenários, foi inaugurada no ano de 1943, no entanto, sofreu obras de renovação no ano de 1952. A escola tem dois pisos, no primeiro encontra-se uma sala de aula, a Biblioteca Escolar/Centro de Recursos, um gabinete, a cozinha, o refeitório e as casas de banho, no segundo piso encontram-se duas salas de aula e duas arrecadações. No ano letivo 2013/2014, a escola tinha apenas três salas de aula a funcionar (1º, 2º e 4º ano). O corpo docente da escola era constituído por quatro professoras, três professoras responsáveis pelas turmas e uma professora responsável pela Biblioteca Escolar/Centro de Recursos e também pelo apoio de Língua Portuguesa dado a alguns alunos da escola. Havia ainda duas assistentes operacionais e duas cozinheiras.

A escola tem uma Associação de Pais e Encarregados de Educação bastante ativa que é promotora das Atividades de Enriquecimento Curricular. Desde que estas tiveram início, o agrupamento e o Independente Futebol Clube Torrense funcionam como parceiros. No Independente

Futebol Clube Torrense, os alunos têm apoio ao estudo, inglês e música. Além disso, também frequentam atividades lúdico-desportivas. Este conjunto de atividades realiza-se após o período letivo e só é frequentado por alguns alunos, nomeadamente, os que não têm alguém com disponibilidade para os ir buscar à escola.

#### **Participantes na investigação – composição da turma**

<b>Alunos</b>	<b>Raparigas</b>	<b>Rapazes</b>	<b>Total</b>
<b>Total</b>	9	16	25

**Quadro 1** – Composição da turma

A turma do 2.º ano é constituída por vinte e cinco alunos, sendo dois repetentes. Nove são do género feminino e dezasseis do género masculino e têm idades compreendidas entre os sete e os oito anos, sendo que os dois alunos repetentes têm dez anos.

A professora D responsável pela turma, já leciona na Escola Básica T há doze anos. Esta refere que o comportamento da turma é razoável, apesar de dois alunos virem sinalizados do pré-escolar por revelarem graves problemas comportamentais. Um destes alunos manifesta um comportamento agitado na sala de aula, mas é controlável, sendo seguido pela psicóloga, com suspeitas de hiperatividade. O outro aluno nunca revelou comportamentos desadequados na sala de aula. O aproveitamento da turma é razoável, porém, existem sete alunos que manifestam dificuldades em acompanhar o ritmo de aprendizagem e de trabalho da turma, realizando por isso, atividades de diferenciação pedagógica em Língua Portuguesa e Matemática. Estes alunos frequentavam o Apoio ao Estudo e o Apoio Educativo.

Relativamente ao horário da turma, na segunda-feira a hora de entrada era às 11 horas e a saída às 17 horas, nos dias restantes a hora de entrada era

às 9 horas e a saída às 15 horas e 15 minutos. Durante o intervalo da manhã e o intervalo da tarde, os alunos costumavam brincar no espaço exterior da escola, com o supervisionamento das assistentes operacionais, quando as condições climatéricas não o permitiam, os alunos visionavam filmes na Biblioteca Escolar/Centro de Recursos.

A intervenção foi realizada com os vinte e cinco alunos, mas só de quatro alunos foram analisadas produções e respostas aos questionários. Para a seleção destes alunos foi tida em conta a avaliação final do 1.º período na qual foi possível observar a classificação obtida por cada um dos alunos no sentido de perceber o aproveitamento destes no domínio da língua (aluna C – Suficiente; aluno D – Muito Bom; aluno G – Muito bom; e aluna R – Muito Bom); deveu-se também ao facto de, a meu ver, serem estes os alunos mais participativos e empenhados na realização das tarefas propostas.

Por questões éticas, o nome da escola será substituído por uma letra (T), bem como o do agrupamento (N), o da professora (D) e o dos alunos envolvidos no projeto pela primeira letra do primeiro nome (C, D, G e R).

## **2.4. Identificação das técnicas de recolha de dados**

As técnicas de recolha e tratamento de dados assumem-se como um conjunto de procedimentos definidos com o intuito de produzir certos resultados na recolha e tratamento da informação obtida acerca do problema em análise. Para a análise da questão-problema, optei por focar a minha análise em técnicas de observação, análise de produtos escritos, nomeadamente diários de bordo, inquéritos por entrevista e questionário, com questões fechadas e abertas. Esta diversificação na utilização de diferentes instrumentos constitui uma forma de obter dados de diferentes tipos, que proporcionam a possibilidade de cruzar informação (Araújo *et al*, 2008: 14).

### **2.4.1. A observação**

A observação assume-se aqui como a primeira forma de recolha de dados. Sendo ela naturalista é a estratégia mais concreta na obtenção de informação acerca dos intervenientes, uma vez que permite a recolha de informação fidedigna sem modificação do contexto natural, sem provocar qualquer constrangimento ou contribuir para a limitação da demonstração das competências da criança (Silva, 2011: 81).

Na ótica de Estrela (1994), a observação naturalista é “uma forma de observação sistematizada, realizada em meio natural” (Silva, 2011: 81). De acordo com esta perspetiva, a observação incide em observar o comportamento e as interações à medida que estas ocorrem, permitindo a investigação de fenómenos nos seus contextos de ocorrência natural, presenciados pelo investigador (Silva, 2011: 81-82). Sendo a observação um método de recolha de informação dependente completamente do observador, a observação naturalista deve ser realizada de forma objetiva registando-se exaustivamente os comportamentos tal e qual como ocorrem, sem influência da formação e personalidade de quem observa (Silva, 2011: 82).

António Latorre (2003) citado por Coutinho (2009: 373) divide em três categorias as técnicas e os instrumentos de recolha e tratamento de

dados. A primeira baseia-se na observação, centrada na perspetiva do investigador, em que este observa em direto e presencialmente o fenómeno em estudo. A segunda baseia-se na conversação, centrada na perspetiva dos participantes e enquadrada nos ambientes de diálogo e de interação. A terceira, baseia-se na análise de documentos, centrada também na perspetiva do investigador e implica uma pesquisa e leitura de documentos escritos que se constituem como uma boa fonte de informação.

Na observação participante, o observador coloca-se na posição dos observados, devendo inserir-se no grupo a ser estudado como se fosse um deles, pois assim tem mais condições de compreender os hábitos, atitudes, interesses, relações pessoais e características do funcionamento daquele grupo (Bardin, 1997 citado por Souza, 2011). É importante referir que esta técnica de recolha de dados foi utilizada ao longo de todo o projeto, sendo posteriormente articulada a outros métodos no que concerne às análises efetuadas.

#### **2.4.2. O diário de bordo**

Assume-se como um dos instrumentos principais utilizado nas investigações. Para Bogdan & Biklen (1994), o diário de bordo tem como objetivo ser um instrumento em que o investigador regista as notas das suas observações no campo. Para estes autores essas notas baseiam-se no relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e reflete sobre os dados de um estudo qualitativo (Bogdan & Bilken, 1994: 150).

Ao longo das várias intervenções nem sempre foi possível registar, no momento, todas as intervenções dos alunos. As que pude registar serviram para complementar as respostas dos alunos na entrevista da terceira atividade.

#### **2.4.3. Inquérito por questionário**

O inquérito é um processo em que, através da recolha sistematizada de dados, se tenta descobrir alguma coisa com o objetivo de responder a um determinado problema (Carmo & Ferreira, 2008). Segundo Afonso (2005),

o questionário tem como objetivo principal a conversão da informação obtida dos respondentes em dados pré-formatados e permite cobrir três áreas da recolha de informação: pode centrar-se na recolha de dados sobre o que o respondente sabe, pode orientar-se para o que o respondente quer ou prefere e pode selecionar o que o respondente pensa ou crê.

O recurso ao inquérito faz-se quando há a necessidade de compreender “as atitudes, as opiniões, as preferências, as representações, etc., que só são acessíveis de uma forma prática pela linguagem, e que só raramente se exprimem de forma espontânea” (Ghiglione & Matalon 2001). Através do inquérito que podemos obter informações sobre o que se passa num determinado momento. Estes podem assumir dois tipos de questões, que podem ser:

- *Abertas*, nas quais o inquirido responde como quer, utilizando o seu próprio vocabulário, fornecendo os pormenores e fazendo os comentários que considera certos;
- *Fechadas*, nas quais se apresenta ao inquirido, depois de se lhe ter colocada a questão, uma lista preestabelecida de respostas possíveis de entre as quais os respondentes indicam a que melhor corresponde à que deseja dar.

Durante o período de implementação das atividades foram disponibilizados aos alunos dois questionários, aplicados em fases distintas. O primeiro questionário (apêndice 3 – primeiro questionário) com questões fechadas, foi aplicado no início de cada atividade. Pretendia-se que os alunos tivessem uma noção do que lhes seria pedido posteriormente e, de certo modo, fossem interiorizando alguns aspetos ligados ao processo de escrita. Este primeiro questionário estava constituído por um conjunto de questões fechadas, sendo elas: “Gostas de escrever?”, “O que fazes antes de escrever o teu texto?”, “O que fazes enquanto escreves o teu texto?”, “O que fazes depois de escrever o teu texto?”. Para cada uma das questões foram apresentadas algumas possíveis respostas, sendo que os alunos podiam optar por aquelas que considerassem adequadas.

O segundo questionário (apêndice 4 – segundo questionário), com questões abertas, foi aplicado no final de cada atividade, de modo a que os alunos refletissem sobre os aspetos até então trabalhados e que fossem eles próprios os “autores” das respostas dadas. Este segundo questionário contemplava as mesmas questões do primeiro questionário. Com base na análise qualitativa dos questionários será feito um cruzamento de dados de modo a perceber se houve ou não uma evolução na aplicação do processo de escrita.

#### **2.4.4. A análise documental**

Num trabalho de investigação a análise dos trabalhos dos alunos é de grande importância, uma vez que permite ao investigador perceber se a forma como ensina vai de encontro às necessidades dos alunos. A análise documental consiste, assim, em identificar, verificar e apreciar os documentos com uma finalidade específica e, nesse caso, preconiza-se a utilização de uma fonte paralela e simultânea de informação para complementar os dados e permitir a contextualização das informações contidas nos documentos (Souza, 2011: 228).

Neste sentido, foram tidas em conta as produções realizadas pelos quatro alunos ao longo das três atividades propostas. Cada aluno foi analisado em três momentos distintos da intervenção, o que dá um total de doze produções analisadas. A partir da análise destas produções foi possível perceber a eficácia das propostas e o grau de dificuldade demonstrado pelos alunos no processo de elaboração dos seus textos descritivos. Para estas produções, os alunos basearam-se na análise de um texto (anexo 1 – Texto: *Máquina Fantástica* de Arlindo Miranda) e de uma imagem (anexo 2 – *A Música* – Henri Matisse). No que diz respeito às produções dos alunos, estas foram analisadas com base nos objetivos do Programa de português e nas Metas Curriculares para o 2º ano de escolaridade, sendo que os parâmetros propostos foram a planificação do texto; a preocupação com a escolha/identificação do título; a identificação geral do objeto da descrição; a organização do texto em parágrafos e o respeito pela construção frásica.

#### 2.4.5. A entrevista

Assume um papel relevante, uma vez que é através dela que o investigador compreende o modo como os intervenientes interpretam as suas vivências, uma vez que esta “é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994: 134).

Para Martins (1996: 23) a entrevista “é possivelmente o método e/ou técnica de investigação qualitativa mais vulgar e antigo para obter informação das pessoas em todas as situações”. Para ele “são como um casamento, em que todos sabem o que é, mas há muito de desconhecido”. Segundo Lakatos & Marconi (1990: 190), “é um encontro entre duas pessoas a fim de que uma delas obtenha informações a respeito de um determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” no qual o entrevistador formula perguntas ao entrevistado, “a fim de obter respostas relacionadas com o problema e objetivos da investigação, mantendo as exigências e procedimentos científicos e éticos” (Martins, 1996: 21). A entrevista permite “indagar o contexto e as razões das respostas dos entrevistados”. Insere-se na observação não participante, no “terreno vasto do inquérito e em outras situações de experiências” (Martins, 1996: 21). Estão sujeitas aos critérios de fiabilidade, validade e objetividade.

Neste projeto, foi realizada uma entrevista com os quatro alunos participantes, ou seja, à medida que a atividade foi implementada os alunos foram questionados sobre aspetos a ter em conta tanto na elaboração de textos descritivos, como, por exemplo, as etapas do processo de escrita. Os dados recolhidos encontram-se presentes na descrição da terceira atividade proposta (3.2.3.), por ser esta atividade que serviu como forma de consolidar os conceitos que foram abordados ao longo das intervenções.

Ao utilizar esta técnica no meu projeto, pretendia perceber a perspetiva dos alunos participantes relativamente às práticas utilizadas pela estudante-estagiária na aplicação das atividades. Esta entrevista seguiu um guião previamente estruturado (apêndice 5 – Guião da entrevista),



construído a partir das questões de pesquisa e dos eixos de análise do projeto de investigação.

## 2.5. Tratamento de dados

Numa investigação qualitativa, o tratamento da informação é um processo demorado, uma vez que obedece a uma lógica de crescimento que vai sendo aperfeiçoada. Como sugere Afonso (2005: 118) citado por Alcobia (2014: 40), “constrói-se e consolida-se à medida que os dados vão sendo organizados e trabalhados no processo analítico e interpretativo”, sendo o tratamento de dados um dos principais problemas para o investigador principiante.

Afonso (2005: 111) refere que “o maior problema do investigador principiante não é o de saber como vai recolher os seus dados, mas sim o de imaginar o que fazer com os dados que obteve”. Os dados que fui recolhendo serviram para a elaboração de estratégias que foram postas em prática, bem como para o cruzamento com informações científicas adquiridas posteriormente.

### **3. PROJETO DE INTERVENÇÃO**

#### **3.1. Apresentação da Intervenção**

Este projeto de investigação tem por base a implementação de atividades na área da Língua Portuguesa numa turma do 2º ano de escolaridade.

Inicialmente, foi proposta à turma a realização de uma atividade em que se pretendia que, partindo de um texto já existente, os alunos elaborassem um texto semelhante ao que foi apresentado. A partir daí, optei, após ter conversado com a professora cooperante, por implementar atividades que visassem estimular a presença das etapas do processo de escrita adequado aos textos descritivos. Ao longo do período de estágio, que decorreu de outubro de 2013 a janeiro de 2014, foram implementadas, no total, seis atividades. Para este estudo, porém, só foram tidas em conta três atividades. Cada atividade da intervenção dividiu-se em quatro etapas de implementação, sendo elas a planificação, a apresentação, a exploração e a sistematização /discussão. A partir da implementação destas atividades pretendia-se produzir alterações na competência de escrita e textual dos alunos.

Ao longo de todo o processo de intervenção foram tidos em conta alguns objetivos, tais como comprovar a eficácia do processo de escrita enquanto processo promotor da coerência e coesão na elaboração de textos descritivos; confirmar o aumento significativo da consciência das tarefas de planificação, textualização, revisão; comparar os níveis de consciência do processo de escrita, através da análise dos questionários realizados no início e no final de cada atividade; implementar um projeto de aprendizagem, compreensão e aquisição do processo de escrita, para textos descritivos, através de sequências de atividades; e promover a competência de escrita.

A escolha desta turma resultou da distribuição dos estudantes-estagiários, feita pelos coordenadores do curso, em turmas do 2.º ano de escolaridade do ensino básico. É importante referir que a turma em questão

é a mesma do estágio anterior, ou seja, os estudantes-estagiários têm acompanhado a turma desde o 1º ano de escolaridade, o que, de certo modo, facilitou o conhecimento prévio que detínhamos dos alunos.

### 3.2. Atividades desenvolvidas

As atividades desenvolvidas estavam integradas na planificação semanal da turma. A primeira atividade realizada foi posta em prática em dois momentos (1.º momento – 13 de novembro de 2013 e 2.º momento – 8 de janeiro de 2014) distintos, de modo a se tentar perceber a evolução ou não nos conceitos que estavam a ser trabalhados.

#### 3.2.1. 1.ª Atividade "Máquina fantástica": descrição escrita e visual – anexo 1

##### Planificação

Com esta atividade pretendia-se que no domínio da escrita os alunos fossem capazes de escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho; planificar pequenos textos: organizar a informação; redigir textos de acordo com o plano previamente elaborado; e elaborar uma descrição de um objeto.

##### Apresentação

No dia 13 de novembro de 2013 foi implementada uma atividade, que teve por base a leitura e interpretação de um texto do autor Arlindo Miranda, intitulado “Máquina Fantástica”. O texto foi retirado de uma atividade disponível na internet (figura 1). Foi fornecida a cada aluno uma ficha, na qual constava o texto e algumas questões relativas ao mesmo.

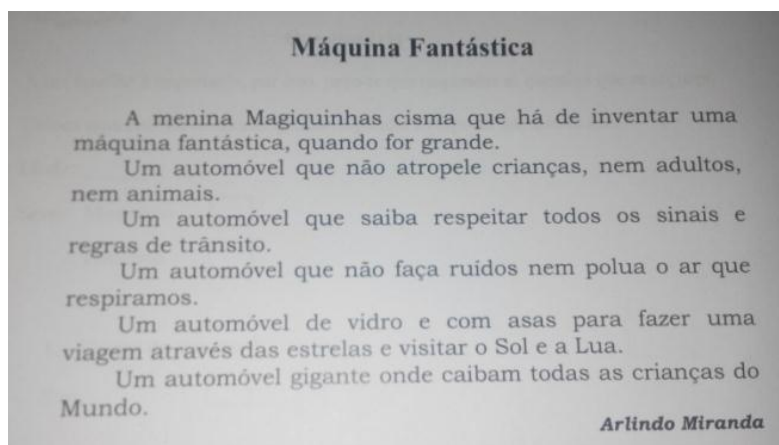


Figura 1 – Texto original *Máquina Fantástica*

De seguida, foi pedido a cada aluno que, a partir das ideias apresentadas no texto, tentasse construir um texto em que estivessem presentes aspetos descritivos do objeto por eles inventado, de modo a ser possível aos colegas reproduzir, através de um desenho, o objeto por eles inventado.

A estagiária optou por fornecer algumas sugestões de aspetos que os alunos pudessem ter em conta à medida que elaboravam os textos (figura 2).

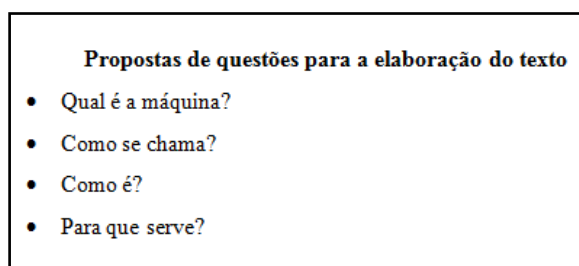


Figura 2 – Propostas de questões para a elaboração do texto

### **Exploração**

No momento de exploração da atividade foi dada a cada aluno uma folha em branco. Foi pedido aos alunos que elaborassem um conjunto de questões, para que, enquanto fossem construindo o texto, pudessem consultar as respostas e assim guiarem-se consoante as ideias que iam tendo. Os alunos podiam optar por utilizar as questões fornecidas pela estudante-estagiária ou então estabelecerem eles próprios aspetos que considerassem importantes para a elaboração dos textos (figura 3).

Após a fase de elaboração das questões, os alunos podiam então dar resposta às mesmas e de seguida elaborar o texto. O processo de elaboração dos textos era individual, o que por vezes não acontecia pelo facto de os alunos que se encontravam sentados aos pares acabavam por apresentar textos iguais.

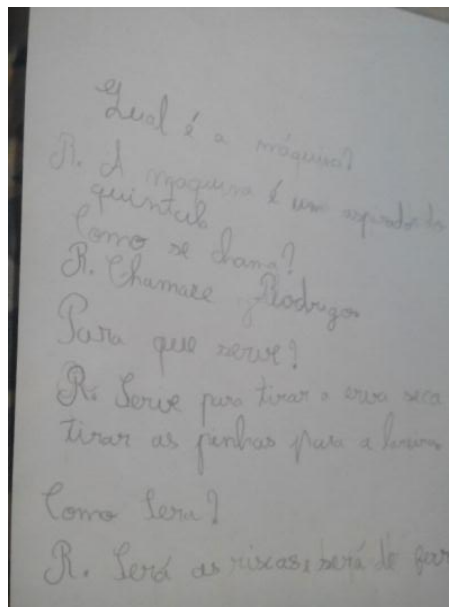


Figura 3 – resposta do aluno G às questões propostas

### Sistematização/Discussão

O momento de sistematização/discussão da atividade foi realizado em grande grupo, devido ao facto de esta ter sido a primeira atividade que tinha como finalidade a elaboração de um texto descritivo.

Com base no *feedback* dado pelos alunos, foi possível chegar-se à conclusão de que era pertinente fazerem-se mais atividades com os mesmos objetivos, uma vez que os alunos reportaram o gosto e o envolvimento ao longo da atividade, chegando a referir que “passou num instante e não disse tudo”.

Como forma de terminar a atividade, foi pedido a cada aluno que apresentasse o seu texto à turma (figuras 4, 5, 6 e 7). Uma vez que o tempo não foi suficiente para a elaboração do desenho, foi pedido aos alunos que, à medida que os colegas apresentavam, pensassem e, partilhassem a ideia a que chegavam com base na descrição dos colegas.

A máquina que limpa a rua  
 Eu notei um certo tipo de máquina  
 para limpar a rua.  
 A máquina chama-se Joaninha.  
 A máquina lava.  
 A máquina varre.  
 A máquina também tem levado  
 Para não sujar as mãos  
 das pessoas.  
 A máquina é de vidro e os  
 quadrados.  
 Os quadrados são cor-de-rosa  
 verde, azul, amarelo e era  
 pequenina.  
 A máquina brincava com todas  
 as pessoas.

Figura 4 – Texto  
 elaborado pelo Aluno C

A máquina boa  
 A máquina boa distava distantes  
 E chama-se dino mas não  
 distava distantes quando os raios.  
 É muito importante quando  
 os raios.  
 É achta se livre.  
 Ela é uma pistola dino.  
 Que fide vista máquina dino.  
 É de plástico verde e amarelo.  
 É a máquina tinha muitos olhos.  
 Para ver melhor.

Figura 5 – Texto  
 elaborado pelo Aluno D

A máquina do quintal  
 A máquina é do quintal, chama-se  
 Rodrigo, serve para limpar a rua  
 para os brincar pinhais para  
 a fogueira. E as ruas e será de  
 ferro ajuda-me muito serve para  
 me ajudar a noite de tempo na  
 cama. E muito fofos recebia em  
 200 9 mo dia 17, do mês 11. Quando  
 lhe chamo ele vem ter comigo.  
 Quando vou para a praia ele brinca  
 comigo em bolas vem comigo até ao  
 fundo da água, vamos as vezes  
 as vezes a ver a água vamos  
 passear aos jardins almoçamos  
 fora de e que paga a conta  
 ele é muito bem educado e  
 cumprimenta as pessoas do  
 restaurante ele pensa do  
 está sempre com os olhos muito amigos

Figura 6 – Texto  
 elaborado pelo Aluno G

Um belo dia os 3 acampados  
 na floresta.  
 Eles acampam acampar na floresta, era o seu  
 lugar favorito.  
 Comiam milho na roçaria, pipocas, contavam  
 histórias de terror.  
 E depois iam para dentro de dormir.

Figura 7 – Texto  
 elaborado pelo Aluno R



### **3.2.2. 2.<sup>a</sup> Atividade: Descrição da pintura *A música*, de Henri Matisse (1910) – anexo 2**

#### **Planificação**

Com esta segunda atividade pretendia-se que, no domínio da escrita, os alunos fossem capazes de escrever textos curtos com respeito pelo tema, pelas regras básicas de ortografia e pontuação, assegurando a continuidade referencial e marcando abertura e fecho; recorrer a técnicas para registar, organizar e transmitir a informação; utilizar processos de planificação, textualização e revisão; escrever, em termos criativos, diferentes tipos de texto, como forma de usufruir do prazer da escrita; e produzir textos de diferentes tipos em português padrão, com tema de abertura e fecho, tendo em conta a organização em parágrafos e as regras de ortografia e pontuação.

No domínio do conhecimento explícito da língua, pretendia-se que os alunos fossem capazes de manipular e comparar dados para descobrir regularidades no funcionamento da língua; explicitar regras de ortografia e pontuação; e mobilizar os conhecimentos adquiridos na compreensão e produção de textos orais e escritos.

#### **Apresentação**

No dia 27 de novembro de 2013 foi realizada uma atividade que visava dar continuidade ao estudo do texto descritivo.

Inicialmente foi dada a cada aluno uma imagem da obra de arte a ser analisada. De seguida, foi-lhes pedido que observassem a imagem. Como forma de facilitar a análise das imagens, a estagiária colocou algumas questões aos alunos, como por exemplo, o que vês, como é, o que te faz lembrar, achas bonito ou não, porquê, que nome darias ao quadro, que tipo de sentimentos retrata o quadro, entre outras mais que pudessem surgir.

#### **Exploração**

Neste momento, foi pedido aos alunos que tentassem dar resposta às questões apresentadas e só depois começassem a planificar o texto. A cada aluno foi dada uma ficha (apêndice 1 – Ficha de apoio) que serviu de guião ao longo das várias etapas de planificação e construção do texto. Foi-lhes pedido que, à medida que completassem uma etapa assinalassem no guião, de modo a saberem que já a tinham feito (Figuras 9,10,11 e 12).

Após o término, foi-lhes pedido que ilustrassem os textos, com base nas características que apresentaram. Esta ilustração do texto foi pedida com o intuito de manter os alunos ocupados, de modo a não distraírem aqueles que ainda se encontrassem a elaborar o texto.

Ficha de apoio Aluna C. O formulário contém a seguinte informação:

Escola Básica da Torre da Marinha  
Nome: Aluna C  
Data: 2015/04/02

**1. Planifica o teu texto.**  
Observa a imagem e regista:  
 ✓ Todos os elementos que compõem a imagem;  
 ✓ As cores predominantes;  
 ✓ Os sentimentos que te transmitem;  
 ✓ As sensações sugeridas: visto (as formas, as cores, o movimento); auditivas (som).

**2. Escreve o teu texto.**  
 • Apresenta e descreve o espaço;  
 • Apresenta as características que encontraste;  
 • Refere os sentimentos, emoções ou lembranças que a imagem provoca.

**3. Revê o teu texto.**

	Sim	Não
Mencionaste (quase) todos os elementos da imagem?	✓	
Escreveste frases completas?	✓	
Não repetiste sempre as mesmas palavras?	✓	
Utilizaste muitas características para a imagem?	✓	
Usaste corretamente os sinais de pontuação?	✓	

Figura 9 – Ficha de apoio Aluna C

Ficha de apoio Aluno D. O formulário contém a seguinte informação:

Escola Básica da Torre da Marinha  
Nome: Aluno D  
Data: 2015/04/02

**1. Planifica o teu texto.**  
Observa a imagem e regista:  
 ✓ Todos os elementos que compõem a imagem;  
 ✓ As cores predominantes;  
 ✓ Os sentimentos que te transmitem;  
 ✓ As sensações sugeridas: visto (as formas, as cores, o movimento); auditivas (som).

**2. Escreve o teu texto.**  
 • Apresenta e descreve o espaço;  
 • Apresenta as características que encontraste;  
 • Refere os sentimentos, emoções ou lembranças que a imagem provoca.

**3. Revê o teu texto.**

	Sim	Não
Mencionaste (quase) todos os elementos da imagem?	✓	
Escreveste frases completas?	✓	
Não repetiste sempre as mesmas palavras?	✓	
Utilizaste muitas características para a imagem?	✓	
Usaste corretamente os sinais de pontuação?	✓	

Figura 10 – Ficha de apoio Aluno D

Ficha de apoio Aluno G. O formulário contém a seguinte informação:

Escola Básica da Torre da Marinha  
Nome: Aluno G  
Data: 2015/04/02

**1. Planifica o teu texto.**  
Observa a imagem e regista:  
 ✓ Todos os elementos que compõem a imagem;  
 ✓ As cores predominantes;  
 ✓ Os sentimentos que te transmitem;  
 ✓ As sensações sugeridas: visto (as formas, as cores, o movimento); auditivas (som).

**2. Escreve o teu texto.**  
 • Apresenta e descreve o espaço;  
 • Apresenta as características que encontraste;  
 • Refere os sentimentos, emoções ou lembranças que a imagem provoca.

**3. Revê o teu texto.**

	Sim	Não
Mencionaste (quase) todos os elementos da imagem?	✓	
Escreveste frases completas?	✓	
Não repetiste sempre as mesmas palavras?	✓	
Utilizaste muitas características para a imagem?	✓	
Usaste corretamente os sinais de pontuação?	✓	

Figura 11 – Ficha de apoio Aluno G

Ficha de apoio Aluna R. O formulário contém a seguinte informação:

Escola Básica da Torre da Marinha  
Nome: Aluna R  
Data: 2015/04/02

**1. Planifica o teu texto.**  
Observa a imagem e regista:  
 ✓ Todos os elementos que compõem a imagem;  
 ✓ As cores predominantes;  
 ✓ Os sentimentos que te transmitem;  
 ✓ As sensações sugeridas: visto (as formas, as cores, o movimento); auditivas (som).

**2. Escreve o teu texto.**  
 • Apresenta e descreve o espaço;  
 • Apresenta as características que encontraste;  
 • Refere os sentimentos, emoções ou lembranças que a imagem provoca.

**3. Revê o teu texto.**

	Sim	Não
Mencionaste (quase) todos os elementos da imagem?	✓	
Escreveste frases completas?	✓	
Não repetiste sempre as mesmas palavras?	✓	
Utilizaste muitas características para a imagem?	✓	
Usaste corretamente os sinais de pontuação?	✓	

Figura 12 – Ficha de apoio Aluna R

De modo a sistematizar os conceitos acima mencionados, foi pedido aos alunos que apresentassem as suas produções, abordando a importância que deram aos componentes de apoio ao processo de escrita, ou seja, cada aluno foi levado a refletir sobre as dificuldades sentidas ao longo da elaboração do texto e a identificar a componente que considerou mais adequada no seu texto (figuras 13, 14, 15 e 16).

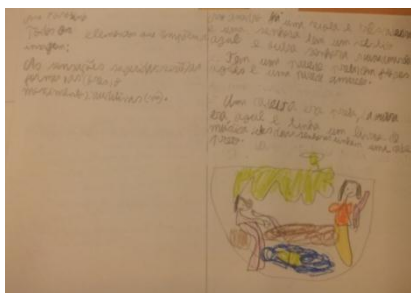


Figura 13 – Texto  
elaborado pela Aluna C

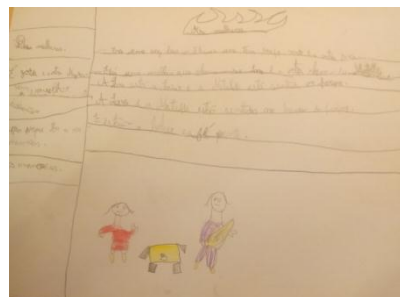


Figura 14 – Texto  
elaborado pelo Aluno D

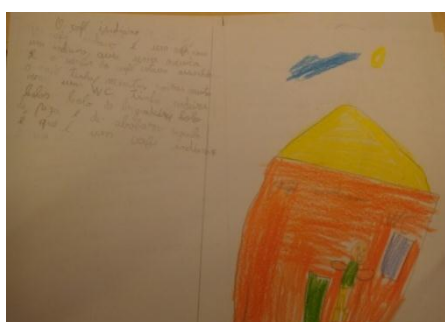


Figura 15 – Texto  
elaborado pelo Aluno G

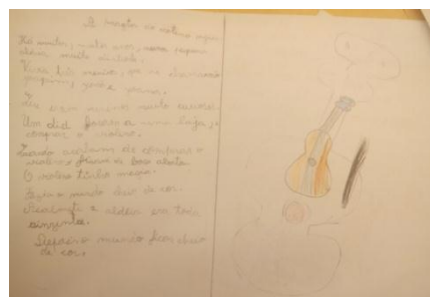


Figura 16 – Texto  
elaborado pela Aluna R

### 3.2.3. 3.ª Atividade. “Máquina Fantástica” – processo de escrita – apêndice 2

#### Apresentação

No dia 8 de janeiro de 2014 foi desenvolvida uma atividade, baseada no texto de Arlindo Miranda “Máquina Fantástica” anteriormente trabalhado.

Por considerar o intervalo de tempo oportuno para uma segunda realização da atividade, optei por atribuir a esta atividade o papel de sistematizadora das aprendizagens até aí conseguidas.

Inicialmente foi promovido um diálogo entre os alunos acerca dos processos de construção de um texto, nomeadamente a planificação, textualização e revisão; e acerca da estrutura do texto, de acordo com a sua tipologia.

O momento de discussão foi desencadeado por algumas questões, previamente elaboradas. Cada aluno, caso assim o entendesse, era livre de dar o seu contributo.

Algumas das questões, presentes no segundo questionário, colocadas foram: “Quais são as partes que constituem um texto?” “Como é que as identificamos?” “Todos os textos têm estas partes?” “O que devemos fazer quando queremos escrever um texto?” “Devemos seguir algum plano para escrever o texto” entre outras.

### **Exploração**

Num primeiro momento da atividade, foi pedido aos alunos que respondessem a um pequeno questionário, com questões fechadas (apêndice 3 – primeiro questionário) no qual os alunos tinham que colocar uma cruz na afirmação que achassem correta, podendo escolher mais do que uma afirmação para cada pergunta. Seguidamente, foi pedido aos alunos que, com base no texto anteriormente trabalhado, lessem e respondessem às questões apresentadas.

De seguida, foi disponibilizado a cada aluno uma ficha (apêndice 2 – ficha da terceira atividade) na qual constavam questões relativas ao texto descritivo, informação sobre a estrutura do texto e uma atividade na qual os alunos deveriam recortar e colar o texto com base na informação dada anteriormente.

À medida que os alunos terminavam a atividade, foi-lhes fornecida uma folha branca, na qual cada aluno deveria inventar também um objeto seguindo a estrutura apresentada no texto. Em conjunto, foram discutidos e acordados alguns aspetos a ter em conta na criação do texto, referentes aos objetivos do texto descritivo.

Assim que todos os alunos terminaram a atividade de planificação, textualização e revisão do seu texto, estes foram trocados entre eles de modo a que o colega, ao ler o texto elaborado por outro, fosse capaz de elaborar um desenho do objeto descrito no texto.

### **Sistematização/Discussão**

A partir dos textos criados pelos alunos e dos desenhos elaborados pelos colegas, os alunos foram impulsionados a um momento de reflexão sobre as suas produções sendo que este momento serviu para desencadear a análise da estrutura de um texto, nomeadamente a introdução, desenvolvimento e conclusão. Ao longo desta fase de discussão de ideias foram abordadas várias etapas da estrutura de um texto descritivo, bem como as etapas presentes no processo de escrita.

Ao longo da terceira atividade, foi possível registar no diário de bordo os contributos dados pelos alunos implicados no projeto de investigação. De seguida apresento algumas das conclusões dos alunos:

**Estagiária** – *“Quem é que me sabe dizer como é que um texto pode estar organizado? Quais são as partes?”*

**Aluno C** - *“Um texto tem introdução, conclusão e a outra parte”*

**Aluno D** - *“Não há outra parte, são só estas duas”*

**Estagiária** – *“Então e como é que as identificamos no texto?”*

**Aluno D** – *“A introdução está dentro do texto, em último”*

**Estagiária** – *“Concordam todos com o que o D disse?”*

**Aluno R** – *“Não, está em primeiro”*

**Aluno C** – *“Primeiro está a introdução, a inclusão é o que está no meio e a conclusão vem em último e não está dentro do texto, está em último”*

**Aluno G** – *“A parte do meio chama-se inclusão ou desenvolvimento? Nos textos, o desenvolvimento é a parte maior”*

**Estagiária** – *“Se vos der um tema, por exemplo – o natal...”*

**Aluno C** – *“O natal podia ser o título”*

**Aluno R** – *“ou então um lindo natal”*

**Aluno D** – *“Depois de ter o título podíamos começar a escrever, porque já sabemos o que queremos”*

**Estagiária** – *“Então se queremos criar um texto primeiro temos que ter um título?”*

**Aluno C** – *“Não, primeiro temos que escolher um tema e depois fazer o rascunho”*

**Aluno G** – *“Mas no rascunho podemos também escolher o título”*

**Aluno R** – *“Sim, mas primeiro temos que ter ideias para o tema”*

**Aluno D** – *“Pois é, se vamos escrever sobre o natal podemos fazer uma lista com as coisas que fazemos no natal”*

**Aluno G** – *“Ou então podemos falar do que acontece na altura do natal”*

**Estagiária** – *“Vamos tentar organizar as nossas ideias. Primeiro temos que saber o tema antes de começar a escrever o texto certo? E o que devemos fazer depois?”*

**Aluno R** – *“Primeiro sabemos o tema, depois como disse o G, fazemos uma lista com o que queremos escrever no texto e depois fazemos o rascunho do texto numa folha e depois de ver se tem erros passamos para a outra folha”*

**Aluno C** – *“Eu só corrijo os erros na outra folha, copio e corrijo ao mesmo tempo”*

**Aluno D** – *“Se nos dessem um tema primeiro escrevemos e depois voltamos a ver”*

**Aluno G** – *“Se me dessem um tema sobre as férias, primeiro pensava onde é que vou e com quem. Depois fazia um rascunho e quando acabasse via se tinha erros, se não tiver passo para a outra folha”*

Por fim, foi disponibilizado a cada aluno o segundo questionário com questões abertas, na qual cada um deveria responder com base nas aprendizagens até então realizadas.

### 3.2.4. Síntese da análise das atividades

Ao longo da implementação do projeto foi possível observar um conjunto de aspetos apresentados pelos alunos ao longo da realização das atividades. Neste sentido, foi observado que alguns alunos, pelo facto de estarem sentados em pares, apresentavam textos semelhantes, ou seja, apesar de se pretender a elaboração de textos individualmente, os alunos optavam por trocar informação com o colega, o que fez com que a planificação fosse a mesma e, deste modo, os textos serem similares.

A aluna C, apesar de apresentar uma qualificação inferior, era a que mais motivação apresentava. A aluna necessitava de um apoio mais individualizado, pois muitas vezes negava-se a concluir as atividades.

Na observação dos textos do aluno D, este por vezes distanciava-se do objeto em análise, articulando vivências do seu quotidiano com o texto final. É importante referir que, apesar de o aluno em questão ter obtido no 1º período uma qualificação de *Muito Bom*, tinha, por vezes, dificuldades em concentrar-se naquilo que foi pedido.

O aluno G era aquele que terminava a atividade em primeiro lugar e subestimava, de certo modo, as capacidades dos colegas.

A aluna R também era bastante motivada, mas o facto de, muitas vezes, chegar atrasada à escola, fazia com que tivesse que terminar a tarefa durante a hora do recreio. É uma aluna empenhada e dinâmica, que apresentou textos com aspetos bastante criativos.



### **3.3. Análise e interpretação dos questionários**

Relativamente aos questionários, estes foram implementados com o intuito de comparar as respostas dadas pelos alunos, tendo em conta a especificidade das questões apresentadas em cada um dos questionários. Assim, foram analisados os dois questionários, de duas atividades, realizadas pelos quatro alunos, num total de dezasseis questionários.

#### **Aluna C**

No primeiro questionário (anexo 6 – resposta da aluna C ao primeiro questionário), a aluna demonstra não ter uma ideia bem estabelecida dos processos que utiliza antes, durante e depois de produzir um texto. No segundo questionário (anexo 10 – resposta da aluna C ao segundo questionário) já faz referência a algumas fases do processo de escrita, nomeadamente à planificação e à revisão.

#### **Aluno D**

No primeiro questionário (anexo 7 – resposta do aluno D ao primeiro questionário), o aluno apenas faz referência à fase da revisão, sendo que as fases anteriores não são referidas. No segundo questionário (anexo 11 – resposta do aluno D ao segundo questionário) as respostas curtas dificultam a análise do mesmo. Apesar disso, o aluno faz referência à fase de planificação, ainda que indiretamente; e à fase de revisão.

#### **Aluno G**

No primeiro questionário (anexo 8 – resposta do aluno G ao primeiro questionário), o aluno faz referência a alguns aspetos relacionados com o processo de escrita e também a importância de decidir que tipologia do texto usar antes de começar a escrever o mesmo. No segundo questionário (anexo 12 – resposta do aluno G ao segundo questionário), apresenta respostas bem estruturadas, relativamente aos aspetos a ter em conta antes, durante e depois de escrever o texto.

#### **Aluna R**

Em ambos os questionários (anexos 9 e 13 – resposta da aluna R ao primeiro e segundo questionários), a aluna faz referência a alguns aspetos do processo de escrita e também demonstra a preocupação em saber a tipologia do texto que irá realizar.

### **3.4. Análise e interpretação das produções dos alunos**

Com base nas atividades implementadas no decorrer deste projeto, foi possível analisar as três produções de cada um dos quatro alunos e selecionar aquelas, que a meu ver, servem para demonstrar a evolução nos textos produzidos pelos alunos.

#### **1ª Atividade – "Máquina fantástica": descrição escrita e visual**

Por ser a atividade inicial e aquela que serviu como ponto de partida para todas as outras que foram implementadas, não foi exigido aos alunos que seguissem as características do processo de escrita, nomeadamente a planificação e a revisão do texto. O objetivo desta estratégia foi tentar perceber o que os alunos conheciam acerca do texto descritivo. Para tal, só lhes foi pedido que elaborassem um texto que, à semelhança do que foi trabalhado inicialmente, apresentasse uma máquina por eles inventada e que fizessem referência a algumas características da mesma

#### **Aluna C**

O aluno em questão respeita os parâmetros propostos para a realização da atividade. Neste sentido, o aluno planifica o texto, através da elaboração de questões que serviram de guião para ser tido em conta ao longo do processo de textualização. Ao longo da análise desta atividade foi possível observar que o aluno dá um título ao texto que elaborou; identifica de forma geral o objeto da descrição, apresentando descrições de carácter específico; descreve diferentes aspetos do objeto que está a inventar; organiza o texto em parágrafos, sendo que alguns podiam ser agrupados numa única frase separadas por vírgulas; respeita as regras de construção frásica; respeita as regras de pontuação; apresenta informação pertinente; conclui o texto.

De uma forma geral, o aluno em questão elaborou um texto interessante, na medida que as características associadas à sua máquina

interligavam-se entre si. O texto apresenta alguns parágrafos que poderiam ser suprimidos, sendo que as frases separadas por vírgulas, ou seja, o aluno acaba por usar em demasia o “ponto parágrafo”.

#### **Aluno D**

O aluno em questão respeita, em geral, os parâmetros exigidos nesta componente. Neste sentido, o aluno apresenta uma planificação inicial que consiste em algumas questões por ele respondidas. Tendo em atenção os diversos aspetos propostos na realização da atividade, o aluno dá um título ao texto que elaborou; identifica de forma geral o objeto da descrição; escreve diferentes aspetos do objeto; organiza o texto em parágrafos; respeita as regras de construção frásica, exceto o facto de por vezes iniciá-las por “e”, ao invés de outro conector ou inseridas no parágrafo anterior; respeita as regras de pontuação; a informação apresentada não é de todo pertinente e conclui o texto.

Por ser a atividade inicial e aquela que serviu como ponto de partida para todas as outras que foram implementadas, não foi exigido aos alunos que seguissem as características do processo de escrita, nomeadamente planificação e a revisão do texto. O objetivo desta estratégia foi tentar perceber o que os alunos conheciam acerca do texto descritivo. Para tal, só lhes foi pedido que elaborassem um texto que, à semelhança do que foi trabalhado inicialmente, apresentasse uma máquina por eles inventada e que fizessem referência a algumas características da mesma.

No caso deste aluno, o texto encontra-se muito centrado na mesma ideia, o que de certo modo o torna repetitivo e sem grande progressão temática.

#### **Aluno G**

À semelhança dos colegas, este aluno em questão respeita, em geral, os parâmetros exigidos nesta componente. Neste sentido, o aluno também apresenta uma planificação inicial baseada em perguntas e respostas. Ao longo da textualização dá um título ao texto que elaborou; identifica de forma geral o objeto da descrição; descreve diferentes aspetos do objeto;

respeita as regras de construção frásica, apesar de apresentar poucos parágrafos e frases iniciadas por letras minúsculas; respeita as regras de pontuação; apresenta informação pertinente e conclui o texto. O aluno em questão apresenta um texto rico a nível de ideias mas não o organiza em parágrafos, apesar de respeitar as regras básicas de pontuação. Ao longo do texto apresenta algumas referências temporais, o que de certa forma enriquece o texto.

### **Aluna R**

A aluna em questão respeita os parâmetros exigidos nesta componente. Apresenta uma planificação inicial baseada em perguntas e respostas. Na fase da textualização, dá um título ao texto; identifica o objeto da descrição; respeita as regras de construção frásica; respeita as regras de pontuação; e apresenta informação pertinente e conclui o texto. O texto é rico ao nível de ideias.

## **2ª Atividade - Descrição da pintura *A música*, de Henri Matisse (1910)**

Nesta atividade observam-se algumas diferenças relativamente à primeira, uma vez que os parâmetros propostos nem sempre são seguidos. Ela foi desenvolvida com base numa narrativa visual a partir da qual os alunos participantes deviam estruturar e elaborar os seus textos.

### **Aluna C**

A aluna não faz uma planificação inicial; não dá um título ao texto que elaborou; identifica de forma geral o objeto da descrição, num plano maior e central, fazendo identificações específicas num segundo plano tendo em atenção o que está mais atrás e mais à frente; descreve diferentes aspetos do objeto apresentado, no que diz respeito a cores (dominantes), aos tons, as formas e acrescenta ainda outras características que considera importante; organiza o texto em parágrafos, não cumprido de modo geral as regras de construção frásica, nomeadamente respeita as regras de pontuação, no que toca na utilização de pontos finais, sendo que ao longo do texto quase não

aparecem vírgulas; seleciona informação pertinente; apresenta interpretações pessoais, relativamente ao que acha que está a acontecer, o que lhe transmite (sentimentos, emoções, lembranças) e conclui o texto.

No que diz respeito ao guião/ficha (apêndice 1 –ficha de apoio) fornecido, o aluno considera que cumpriu todos os parâmetros apresentados no mesmo.

### **Aluno D**

Nesta atividade o aluno apresenta uma planificação inicial daquilo que pretende para o texto em questão. Ao longo da elaboração do texto, o aluno não recorre a planificação mas faz referência a aspetos presentes na imagem; respeita os parâmetros propostos para a realização da atividade. Neste sentido, o aluno faz uma planificação inicial; dá um título ao texto que elaborou; identifica de forma geral o objeto da descrição; descreve diferentes aspetos do objeto; organiza o texto em parágrafos; respeita as regras de construção frásica; respeita as regras de pontuação; seleciona informação pertinente e conclui o texto.

De modo geral, o texto apresentado é pouco rico em informação e o aluno acaba por não descrever o que realmente observou. O produto final reflete a distração que o aluno apresentou ao longo da realização da atividade.

No que diz respeito ao questionário fornecido, o aluno considera que cumpriu todos os aspetos apresentados, através do registo no próprio questionário dos aspetos realizados ao longo da elaboração da atividade.

### **Aluno G**

Na realização desta atividade o aluno apresenta uma planificação inicial. No processo de textualização o aluno optou por descrever o que as suas interpretações pessoais acerca daquilo que a imagem lhe transmitia. No que diz respeito aos parâmetros propostos para a realização da atividade, o aluno dá um título ao texto; identifica de forma geral o objeto da descrição, num primeiro plano maior e central; identifica de forma geral o objeto da descrição; descreve alguns poucos aspetos do objeto; utiliza apenas um

parágrafo ao longo do texto; respeita as regras de construção frásica; respeita as regras de pontuação; apresenta informação pertinente no texto que elaborou mas não conclui o texto.

De modo geral, o texto apresentado é rico a nível de ideias. As várias ideias que o aluno vai tendo ao longo da construção do texto fazem-no afastar-se do objetivo da atividade, o que faz com que este não utilize todos os aspetos referidos na planificação do texto, o que de certa forma poderia enriquecer ainda mais o texto.

No que diz respeito ao guião apresentado, o aluno considera, através do preenchimento do questionário, não ter respeitado dois aspetos, relacionados com a repetição de palavras e as características da imagem.

### **Aluna R**

Nesta atividade a aluna apresenta uma planificação inicial, sendo esta pouco rica a nível de ideias. Ao longo do processo de textualização o aluno acaba por apresentar um texto narrativo, no qual apenas faz referência ao violino apresentado na imagem fornecida para a descrição, não havendo posteriormente qualquer tipo de ligação entre a planificação e o texto final apresentado.

Relativamente aos parâmetros propostos, a aluna dá um título ao texto; identifica de forma geral o objeto da descrição, num primeiro plano maior e central; não identifica de forma geral o objeto da descrição; descreve alguns poucos aspetos do objeto; organiza o texto em parágrafos; respeita as regras de construção frásica, existindo frases que poderiam estar anexadas no parágrafo anterior; respeita as regras de pontuação; apresenta informação pertinente no texto que elaborou e conclui o texto. De modo geral, o aluno apresenta um texto rico e apelativo, o único inconveniente foi não ter seguido os objetivos que foram propostos para a realização da atividade.

No que diz respeito ao guião, a aluna considera, através do preenchimento do questionário, não ter cumprido muitos dos parâmetros

pretendidos nas diversas fases, nomeadamente na planificação, textualização e revisão do texto.

### **3ª Atividade – “Máquina Fantástica” – Processo de escrita**

Esta atividade serviu como forma de sistematizar todos os conceitos abordados ao longo das várias atividades implicadas neste projeto de intervenção. Neste sentido, o texto trabalhado na primeira atividade foi o objeto desta atividade. Após terem sido reforçados os conceitos ligados ao processo de escrita e ao texto descritivo, os aspetos observados foram os seguintes.

#### **Aluna C**

Identifica os constituintes de um texto descritivo, nomeadamente a introdução, desenvolvimento e conclusão. Apesar de inicialmente não ser capaz de explicar por palavras, consegue identificar no texto estas mesmas componentes. A aluna não apresenta uma planificação inicial mas o texto apresentado vai de encontro aos parâmetros propostos, nomeadamente o facto de a aluna dar um título ao texto; identifica de forma geral o objeto da descrição; apresenta a descrição de diversos aspetos do objeto; organiza o texto em parágrafos; respeita as regras de construção frásica; respeita as regras de pontuação, apesar de não utilizar vírgulas ao longo do texto, o que pode estar relacionado com o tamanho reduzido do mesmo; apresenta informação pertinente no texto que elaborou mas não o conclui.

#### **Aluno D**

À semelhança do que acontece na análise anterior, que posteriormente se repetirá, o aluno identifica os constituintes de um texto descritivo, nomeadamente a introdução, desenvolvimento e conclusão. O aluno é capaz de explicar por palavras estas mesmas componentes, apesar de se baralhar nas definições, consegue explicar e associar cada constituinte ao seu objetivo.

No que respeito à elaboração do texto, o aluno não apresenta uma planificação inicial. Mais uma vez o texto reflete a distração que o aluno vai

demonstrando em sala de aula, ou seja, o aluno, apesar de ter bons resultados nas diversas áreas de ensino, quando lhe é proposto um trabalho individual que requer alguma concentração, na maioria das vezes o aluno distrai-se com coisas mínimas, o que de certo modo influencia o trabalho que está a realizar.

Relativamente aos parâmetros propostos, o aluno dá um título ao texto; descreve alguns aspetos do objeto; organiza o texto em parágrafos; respeita as regras de construção frásica; respeita as regras de pontuação; a informação apresentada não é de todo pertinente; conclui o texto.

### **Aluno G**

Relativamente aos constituintes do texto descritivo, o aluno é capaz de explicar por palavras cada uma das partes e identifica-as no texto. Quanto ao texto produzido, no que diz respeito aos parâmetros propostos, o aluno dá um título ao texto; descreve diversos aspetos do objeto, quer num primeiro plano maior centrar, quer num segundo mais atrás e mais à frente; organiza o texto em parágrafos; respeita as regras de construção frásica; respeita as regras de pontuação; apresenta informação bastante pertinente e conclui o texto.

No geral, o aluno apresenta um texto bastante rico em ideias. O aluno apresenta ainda ao longo do texto algumas características dos diálogos, o que, de certo modo, torna-o ainda mais rico.

### **Aluno R**

No que se refere aos aspetos constituintes do texto descritivo, a aluna é capaz de identifica-los, apesar de não ser totalmente capaz de explicar por palavras. Relativamente ao texto produzido, tendo por base os parâmetros propostos, a aluna dá um título ao texto; descreve alguns aspetos do objeto; organiza o texto em parágrafos; respeita as regras de pontuação; respeita as regras de construção frásica; apresenta informação pertinente acerca do objeto descrito e conclui o texto.



No geral, o aluno apresenta ideias bem encadeadas e o facto de fazer uma referência temporal enriquece de certo modo o texto.

### **3.4.1. Síntese dos resultados da análise das produções**

Com base nas tarefas propostas e nos resultados apresentados pelos alunos, considero que a fase da planificação dos textos não foi valorizada pelos alunos, uma vez que nas suas produções quase não constam aspetos ligados à mesma. Os alunos, na sua maioria, optaram por começar a escrever sem descrever o que lhes foi pedido, ou seja, optam por elaborar um texto sem respeitar os aspetos propostos para a elaboração do texto descritivo. Uma vez que se pretendia que os alunos, ao longo das várias tarefas propostas, já tivessem o conhecimento e autonomia necessária para produzirem os textos respeitando as regras de construção estipuladas.

Na fase da textualização, os alunos apresentaram textos interessantes a nível de ideias, mas no que diz respeito às regras de construção frásica e à pontuação, estes nem sempre as cumpriram. Nesta fase, é ainda importante referir que os alunos apresentaram algumas dificuldades na organização do texto, relativamente a introdução, desenvolvimento e conclusão. Considero que as falhas observadas prendem-se ao facto de, ao início, os alunos ainda não estarem totalmente familiarizados com estas etapas, o que originou textos desestruturados a esse nível.

Focando-me nas tarefas implementadas e nos resultados apresentados, a nível da evolução desde a primeira à última tarefa, é importante referir que os alunos mostraram-se sempre participativos no que diz respeito a sua elaboração. Foi possível observar a progressão nos vários textos, quer a nível do cumprimento das fases do processo de escrita, quer a nível das etapas relacionadas com o texto descritivo.

### 3.5. Análise e interpretação das entrevistas

No que diz respeito à entrevista, esta foi desenvolvida no último momento do projeto, ou seja, quando foi implementada a última atividade tentei perceber se os conceitos inicialmente pensados tinham sido atingidos, nomeadamente as fases do processo de escrita e as etapas ligadas ao texto descritivo.

Relativamente as fases do processo de escrita os alunos participantes, ao serem questionados sobre as fases que o constituem demonstraram já ter interiorizado as mesmas, como por exemplo:

*“Quem é que me sabe dizer como é que um texto pode estar organizado? Quais são as partes?”* (Estagiária);

*“Um texto tem introdução, conclusão e a outra parte”* (Aluno C);

*“A parte do meio chama-se inclusão ou desenvolvimento? Nos textos, o desenvolvimento é a parte maior”* (Aluno G)

No que diz respeito às etapas do texto descritivo, os alunos participantes demonstraram ter conhecimento da fase de planificação:

*“Então se queremos criar um texto primeiro temos que ter um título?”* (Estagiária);

*“Não, primeiro temos que escolher um tema e depois fazer o rascunho”* (Aluno C);

*“Pois é, se vamos escrever sobre o natal podemos fazer uma lista com as coisas que fazemos no natal”* (Aluno D)

Quando foi pedido aos alunos que estruturassem o pensamento de modo a identificarem as etapas do texto descritivo, estes referiram que:

*“Primeiro sabemos o tema, depois como disse o G, fazemos uma lista com o que queremos escrever no texto e depois fazemos o rascunho do texto numa folha e depois de ver se tem erros passamos para a outra folha”* (Aluno R);  
*Se me dessem um tema sobre as férias, primeiro pensava onde é que vou e*

*com quem. Depois fazia um rascunho e quando acabasse via se tinha erros, se não tiver passo para a outra folha” (Aluno G)*

### **3.6.Síntese dos resultados da intervenção**

Esta parte do relatório serve para sintetizar os aspetos mais relevantes referidos nos capítulos anteriores. Neste sentido irei basear-me na análise feita das atividades; na análise e interpretação dos questionários; na análise e interpretação das produções dos alunos e na análise da entrevista. Pretendo, assim, articular os resultados obtidos e observados.

No que diz respeito às atividades, considero que as estratégias de implementação e resolução estavam adequadas ao grupo. O facto de cada atividade ter uma finalidade distinta fez com que os alunos participantes conseguissem aperceber-se das várias maneiras de realizar textos descritivos, ou seja, o facto de na primeira pretender-se que elaborassem, individualmente, um texto descritivo, na segunda que descrevessem uma imagem e, posteriormente, na terceira atividade que elaborassem um novo texto e compará-lo ao primeiro fez com que os alunos participantes adquirissem estratégias necessárias ao longo da sua implementação. Considero que a implementação das fichas de apoio durante as atividades foi uma mais-valia, uma vez que manteve os alunos concentrados nos objetivos de cada atividade.

Relativamente a análise e interpretação dos questionários, estes serviram também para reforçar os conceitos associados ao processo de escrita e aos textos descritivos, ao mesmo tempo que me proporcionaram um conhecimento mais aprofundado em relação as ideias dos alunos ao longo deste processo de intervenção.

De um modo geral, os alunos participantes nem sempre seguiram a planificação feita para a elaboração do texto. Relativamente às respostas ao primeiro questionário com questões fechadas, os aspetos mais apresentados nas escolhas dos alunos participantes, no que diz respeito à planificação, foi o pensar no tema do texto; relativamente à textualização foi o pensar na tipologia do texto a escrever; e no que diz respeito à revisão os alunos, na sua maioria apontaram o ler e corrigir os erros como o aspeto que mais valorizam.

Ao analisar o segundo questionário com questões abertas, as respostas dos alunos participantes, com base nas fases anteriormente

referidas, foram a elaboração de um rascunho antes de escrever o texto; o pensar nas personagens e aventuras que pretendem abordar no texto e por fim o rever e corrigir os erros do texto.

Como foi referido anteriormente, as atividades implementadas estavam adaptadas às especificidades do grupo. Considero as atividades que incluíam observação e descrição de imagens melhor aceites pela turma, uma vez que quando se propunha a leitura de textos os alunos demoravam mais tempo a iniciar a análise. A meu ver, este facto pode estar relacionado com o plano seguido para a turma. Era dada ao longo das aulas grande ênfase à leitura e interpretação de textos de modo a estimular a leitura e melhorar e alargar o vocabulário. Ainda sobre as produções dos alunos articulada com os objetivos pretendidos para o processo de escrita e o respeito pelas etapas do texto descritivo, os alunos não valorizaram, como se pretendia, a fase de planificação o que, de certo modo, se reflete nos textos apresentados. Os textos, de um modo geral, apresentaram sempre ideias criativas na sua construção.

No que concerne à entrevista, optei por realizá-la no momento da última atividade. Pretendia com isso ter a perceção dos conceitos e dos contributos que as estratégias utilizadas tiveram na aprendizagem dos alunos. Este aspeto foi analisado com base nas respostas dos alunos participantes que, na sua maioria, apresentaram respostas que iam de acordo com o pretendido e, algumas vezes, não identificavam a designação das etapas, mas conseguiam identificá-las.

Com base nas entrevistas e nas respostas aos questionários, foi possível perceber que os alunos adquiriram os conceitos que foram sendo explorados ao longo da intervenção. Considero os textos apresentados interessantes, no que diz respeito a imaginação e a criatividade expressa, apesar de estes não serem aspetos analisados ao longo deste estudo. Inicialmente os alunos já demonstravam saber da necessidade de reverem o texto para se tentar ao máximo evitar os erros e de acrescentarem informação, caso se justifique. Uma vez que estavam a decorrer duas intervenções distintas para o projeto de investigação, por vezes os alunos não eram capazes de distinguir as tarefas, o que foi notório, posteriormente, nos textos apresentados.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo baseou-se na apresentação, exploração e sistematização/discussão de tarefas na área da Língua Portuguesa, relativamente ao processo de escrita, associado aos textos descritivos. Para tal, apresentaram-se aos alunos três propostas de atividades, sendo que a primeira foi um texto que foi trabalhado em grande grupo e de seguida foi pedido aos alunos que, individualmente e à semelhança deste, criassem eles um texto onde tinham que inventar um objeto e descrever as características do mesmo; a segunda foi uma imagem disponibilizada pela estudante-estagiária, em que foi pedido que os alunos, através do que eles observavam, identificassem e descrevessem em texto; na terceira foi feita uma adaptação da primeira atividade.

Após a análise das produções dos alunos é possível afirmar que os resultados obtidos revelam a apropriação dos conceitos abordados no que diz respeito a estas atividades implementadas, tanto a nível do processo de escrita como das etapas do texto descritivo, por parte dos alunos participantes. Deste modo, considero uma mais-valia o reforço destes conceitos. É certo que, com base nas tarefas, foi possível proporcionar momentos de escrita orientados, o que potenciou outras atividades no âmbito da escrita.

Considero os resultados obtidos um tanto subjetivos, tendo em conta o pouco tempo de implementação das tarefas. Contudo, o estudo apresentou algumas limitações. Apesar dos dados obtidos demonstrarem o contributo de tarefas desta natureza para o processo de ensino/aprendizagem, é pertinente refletir sobre as mesmas e se necessário reformulá-las. No meu caso, considero que seria pertinente ter estimulado mais a representação gráfica dos textos elaborados no sentido de, a partir destes, os outros alunos puderem basear-se para elaborarem um texto descritivo.

Relacionando estes aspetos com a minha questão-problema, considero que os resultados obtidos foram ao encontro da mesma, uma vez que os objetivos foram atingidos, ou seja, pretendia consciencializar os alunos relativamente às etapas associadas ao processo de escrita e assim

desenvolver a competência de expressão escrita. Com base na análise da entrevista, foi possível aperceber que os alunos se apropriaram das etapas do processo de escrita aliada aos textos descritivos.

Neste sentido e como refere Serafini citada por Pires (2002: 87), “a fase de planificação de um trabalho escrito é, geralmente, pouco conhecida e pouco utilizada pelos alunos que, às vezes, começam logo a escrever”. É ainda importante salientar que o ato de planificar é essencial e deve ser um dos alvos prioritários do processo de ensino-aprendizagem, no qual o professor tem um papel importante, uma vez que este deve fazer uma exigência sistemática, após a aquisição da técnica. Sendo assim, é pertinente que desde logo, qualquer produção de texto deva ser acompanhada do respetivo plano.

No que concerne aos constituintes do texto descritivo, nomeadamente a introdução, desenvolvimento e conclusão, os alunos, para além de serem capazes de identificá-los e explicá-los por palavras suas, nos textos apresentados, nem sempre foi possível observá-los nas suas próprias produções, o que de certo modo pode estar associado ao facto de muitas vezes não obedecerem os pressupostos associados ao processo de escrita. Como afirma Pires (2002: 88):

“globalmente, a esquematização de uma estrutura textual consubstancia-se no facto de que qualquer texto se inicia com uma introdução e termina com uma conclusão. No meio, encontramos uma sequência de blocos de extensão variável/opcional que, por sua vez, poderão ser compostos de sub-blocos em vários níveis, constituindo o que, habitualmente, designamos por desenvolvimento”.

Fazendo referência a Pereira (2002: 83), no que se refere à aprendizagem da escrita é importante ter em conta três finalidades, nomeadamente, conhecer o ponto de partida de cada aluno; intervir para facilitar as aprendizagens e avaliar para melhorar a prática pedagógica.

Considero a metodologia escolhida adequada, por ser a que melhor se adapta a este tipo de estudo, uma vez que permite ao investigador interessar-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos, o que torna esta abordagem bastante flexível. Neste caso, tanto o investigador como o sujeito investigado tornam-se agentes ativos ao longo de todo o processo.

Ao longo das várias semanas de intervenção surgiram alguns aspetos que, de certo modo, contribuíram para a limitação do estudo, nomeadamente a curta duração do estudo. Considero limitado o período de estágio, por ter limitado as intervenções, uma vez que a professora cooperante necessitava, muitas vezes, de ocupar alguns momentos para reforçar aprendizagens que não estavam bem apreendidas.

Uma vez que a investigação foi em torno do processo de escrita na produção de textos descritivos, teria sido enriquecedor retomar os conceitos trabalhados, com o intuito de os alunos não só se apropriarem gradualmente do saber, como também de perceber, com mais confiança, se ocorreu, ou não, uma evolução nas várias fases associadas ao processo de escrita e posteriormente interligar os conhecimentos adquiridos a outros géneros textuais.

É importante salientar que os resultados do estudo apenas dizem respeito aos alunos selecionados, não podendo ser generalizados a todos os alunos da turma. Neste sentido, se tivesse selecionado outros alunos, possivelmente obteria outros dados e, conseqüentemente, outras conclusões. É ainda necessário sublinhar a importância da continuidade, tanto do trabalho do professor, como da aprendizagem do aluno. Uma vez que o trabalho do professor é orientado por um processo reflexivo e ponderado, que necessita de ir ao encontro do aluno, este envolve muito tempo de dedicação. Por outro lado, a aprendizagem do aluno não se atinge rapidamente, implica um processo moroso, subdividido em várias fases interligadas entre si, que se vão construindo gradualmente ao longo dos anos. Neste sentido, considero que os pressupostos pensados inicialmente foram, de certo modo, atingidos, ou seja, foi possível consciencializar os



alunos relativamente aos diferentes passos associados ao processo de escrita; foi possível desenvolver a competência de expressão escrita, bem como a apropriação das etapas do processo de escrita associadas aos textos descritivos. No entanto, seria positivo para os alunos desenvolverem tarefas com o mesmo intuito mas ligadas às outras tipologias textuais e assim, no final, seria pertinente fazer-se uma análise comparativa relativamente aos conceitos específicos de cada uma delas.

Por fim, considero que este projeto foi uma mais-valia para o meu processo de formação docente, uma vez que ao autoavaliar-me identifiquei aspetos que poderiam ter sido encarados e implementados de forma distinta, mais propriamente no que diz respeito ao tempo de implementação e exploração das atividades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AA. VV. (2000). *Didática da língua e da literatura, 2 volumes*. Coimbra: Almedina;
- Adam, J. (1985). *Quels types de textes?* In *Le Français dans le monde* (Vol. 192). Paris: Edicef;
- Adam, J. (1992). *Les textes: Types et prototypes*. Paris: Nathan-Université;
- Alargot, L. & Chanquoy, D. (2001). *Through the Models of Writing*. Kluwer. Boston: Academic Publishers;
- Aleixo, C. (coord.) (2010). *Roteiro Avaliação de Textos - da aferição das aprendizagens à sala de aula (1ª ed.)*. Lisboa: Ministério da Educação - Gabinete da Avaliação Educacional;
- Alcobia, M. (2014). *Relação imagem e texto: um estudo no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Setúbal: Instituto Politécnico de Setúbal;
- Álvarez, M. (1998). *Tipos de escrito I: narración y descripción*. Madrid: Arco;
- Amor, Emília (1997). *Didática do português: fundamentos e metodologia*. Lisboa: Texto Editora;
- Araújo, C. et al (2008). *Estudo de caso*. Universidade do Minho;
- Ausubel, N. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista*. Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal* (2ª ed.). São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda;
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual* (1ª ed.). Lisboa: Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular;
- Barbeiro, L. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita - Consciência Metalinguística e Expressão Escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;

- Barclay, K. (1971). *What children can teach us about emergent literacy*. Illinois: school research and development;
- Bardin, L. (2004). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70;
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora;
- Beaugrande, R. (1984). *Text Production - Toward a Science of Composition* (Vol. XI). University of Florida: Roy O. Freedle, Editor;
- Benît, J. e Fayol, M. (1989). *Le developpement de la catégorisation des types de textes*. Pratiques;
- Bereiter, C. (1979). *Development in writing*. In T. e. Whyte (Ed.), *Testing, Teaching and Learning*. Washington, D. C.: National Institute of Education;
- Bereiter & Scardamalia (1992). *Dos modelos explicativos de los procesos composición escrita*. Toronto: Instituto de Estudios de Educación;
- Biklen, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. 1ª ed. Porto: Porto Editora;
- Buescu, H. et al. (2012). *Metas curriculares de português ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Cultura;
- Calkins, L. (1988). *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas;
- Camps, A. & Ribas, T. (1993). *La Evaluación del Aprendizaje de la Composición Escrita en Situación Escolar* (Vol. 143). Madrid: Secretaría General Técnica Centro de Publicaciones;
- Camps, A. & Castelló, M. (1996). *Las estrategias de enseñanza - aprendizaje en la escritura*. In Font, C. M. e Solé i Gallart, I. (Ed.), *Asesoramiento psicopedagógico: una perspectiva profesional y constructivista* (pp. 321-342). Alianza Editorial;
- Camps, A. (2005). Ponto de vista sobre o ensino-aprendizagem da expressão escrita. In Carvalho, J. A. B.; Barbeiro, L. F.; Silva, A. C. & Pimenta, J.

- (orgs.) (2005) *A escrita na escola, hoje: Problemas e desafios*. Braga: Instituto de Educação e Psicologia;
- Camps, A. (2010). *Secuencias didácticas para aprender a escribir* (3ª ed.). Barcelona: Graó;
- Carvalho, J. (2008). *Escrita: Processos de Investigação*. Departamento de Metodologias da Educação. Universidade do Minho;
- Cassany, D. (1996). *Reparar la Escritura*. Barcelona: Graó;
- Cassany, D. (1997). *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós;
- Cassany, D.(1999). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Anagrama;
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5 th Edition). London: Routledge Falmer;
- Cohen,L. y Manion, L. (2002). *Métodos de investigación educativa*. Madrid: La Muralla;
- Coutinho, C. (2009). *Investigação-ação: Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Braga: Instituto de Educação, Universidade do Minho;
- Fernandes, Araújo. *A investigação-ação como metodologia*. Nota suplementar: Investigação-ação;
- Fernandes, D. *Notas sobre o Paradigma da Investigação em Educação*;
- Ferreira, S. (2013). *Atividades de escrita nos manuais escolares de ensino básico*. Universidade do Minho: Instituto de Educação;
- Figueras, C. & Santiago, M. (2009). Planificación. In E. Montolío (ed.), *Manual práctico de escritura académica* (5ª ed., Vol. II, pp. 15-68). Barcelona: Editoria Ariel S. A;
- Flower, L & Hayes, J. R. (1981). *A cognitive process theory of writing* (Vol. 32). National Council of Teachers of English;
- Flower, L & Hayes, J. R. (1989). *Planning in writing: The Cognition of a Constructive Process*. Carbondale: Southern Illinois University Press;

- Freinet, C. (1976). *O texto livre*. Biblioteca da escola moderna;
- González, F. & Peña, F. D. B. (2010) – *Integración Lectura y Escritura en la Composición de Textos Académicos - Consideraciones desde la teoría y la práctica. Artículos arbitrados*;
- Kress, G. (1982). *Learning to write*. London: Routledge and Kegan Paul;
- Marques, L. (2003). *Motivar para a escrita – Um guia para professores*. Lisboa: Editorial Presença;
- Marquesi, S. C. (2006). O descritivo em destaque: bases para uma proposta teórico metodológica. In N. B. Bastos (ed.). *Língua Portuguesa: reflexões lusófonas*. : PocSP Educ, pp. 185-192;
- Minhava, A. et al. *Metodologia e investigação I*. Lisboa: Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa;
- Departamento de Educação Básica (2004). *Organização Curricular e Programas Ensino Básico — 1.º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação;
- Neves, J. (1995). *Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades*. São Paulo;
- Neves, C. et al (1994). *Descobrimos a linguagem escrita – uma experiência de aprendizagem da leitura e da escrita numa escola de intervenção prioritária*. Cadernos de inovação educacional. Escolar Editora;
- Niza, S. (2004). *A escola e o poder discriminatório da escrita*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian;
- Niza, I. et al. (2011). *Escrita: Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico*.
- Niza, S. (1997). Para o ensino da linguagem escrita. In *Noesis 44*. Lisboa: Ministério da Educação
- Osório, P. A *Escrita como processo*. Covilhã: Universidade da Beira Interior;

Pereira, A. (s/d). *Investigação e Métodos Quantitativos*. Lisboa: Universidade Aberta;

Pereira, L. A. (2005) *Como abordar... a escrita no 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Areal Editores;

Pereira, L. A. (2008). *Escrever com as crianças – Como fazer bons leitores e escritores*. Porto: Porto Editora;

Pires, A. (2002). *Escrever, um acto de aprendizagem*. Lisboa: Ministério da Educação;

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.

Rebelo, D. *et al* (2000). *Fundamentos da didática da língua materna*. Lisboa: Universidade Aberta;

Rebelo, J. (1993). *Dificuldades da leitura e da escrita em alunos do ensino básico*. Porto: Edições ASA;

Reis, C. *et al* (2009). *Programa de Português do ensino básico*. Lisboa: Ministério da Educação;

Rey, B. (2007). Cultura escriptural e identidade pessoal. *Palavras* nº 32. Lisboa: Associação de Professores de Português;

Rodrigues, M. (2012). *Os Subprocessos do Processo de Escrita*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa;

Rodrigues, S. (2008). *Escrita espontânea: Desenvolvimento das capacidades de composição escrita em crianças do 1º ao 4º ano de escolaridade*. Porto: Universidade Fernando Pessoa;

Santos, A. I. (2007). *A Abordagem à Leitura e à Escrita no Jardim de Infância: Concepções e Práticas dos Educadores de Infância* (Dissertação de Doutoramento em Educação). Ponta Delgada: Universidade dos Açores;

Santos, L. Y. (2009). El texto descriptivo en el aula de ELE. De la teoría a su presencia en el MCER y el Plan Curricular del IC. MarcoEle. In *Revista de didáctica español como lengua extranjera* (8);

Santos, M. (2007). *Quero ser escritor*. Alfragide: Oficina do Livro;

Scardamalia & Bereiter, (1984). *Cognitive science: teach ability of reflective proceses in written composition*;

Schenewly (1981). *Le langage écrit chez l'enfant*. Paris;

Serrano, A. et al. *Métodos de investigación de enfoque experimental*;

Silva, E. (2008). *A escrita de textos: uma breve incursão da teoria à prática*. In O. S.;

Cardoso, A. (ed.). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa* (1ª ed.). Lisboa: FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia; pp.101-133

Teberosky, A. et al (2008). *Aprender a ler e escrever – Uma proposta construtivista*. Artmed;

Vandijk, T. (1997). *Text and Context - explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. New York: Longman Inc;

Vandijk, T. (1980). *Macrostructures - An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers;

Vilas-Boas, J. *Ensinar e aprender a escrever – por uma prática diferente*. ASA Editores;

Vygotsky (1985). *Pensée el langage*. Paris: ed. Sociales.

### **Documentos oficiais consultados**

Projeto Educativo de Escola (2011 - 2014)

Projeto Curricular de Turma (2º ano de escolaridade, 2013 - 2014)

**Sitiografia**

Dicionário Terminológico para consulta em linha, <http://dt.dgidec.min-edu.pt>  
(acesso em 10-03-2015)

Texto “A máquina Fantástica”, [www.quadroegiz.com/fava/lp/ano2/f6.doc](http://www.quadroegiz.com/fava/lp/ano2/f6.doc)  
(acesso em 10-11-2013 )

Metas Curriculares e Programa de Português do Ensino Básico,  
[www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.pt.php?s=directorio&pid=15](http://www.dgidec.min-edu.pt/outrosprojetos/index.pt.php?s=directorio&pid=15)  
(acesso em 10-03-2015)



# Apêndices

### Apêndice 1 – Ficha de apoio

**Escola Básica da Torre da Marinha**

**Nome:** \_\_\_\_\_

**Data:** \_\_\_\_\_

#### 1. Planifica o teu texto

**Observa a imagem e regista:**

- Todos os elementos que compõem a imagem.
- As cores predominantes.
- Os sentimentos que te transmitem.
- As sensações sugeridas: visão (as formas, as cores, o movimento), auditivas (som).

#### 2. Escreve o teu texto

- Apresenta e descreve o espaço
- Apresenta as características que encontraste.
- Refere os sentimentos, emoções ou lembranças que a imagem provoca

#### 3. Revê o teu texto

	Sim	Não
Mencionaste (quase) todos os elementos da imagem?		
Escreveste frases completas?		
Repetiste sempre as mesmas palavras?		
Utilizaste muitas características para a imagem?		
Utilizaste corretamente os sinais de pontuação?		

**Apêndice 2 – Ficha da 3ª atividade – Máquina Fantástica: processo de escrita**

## Máquina Fantástica

A menina Magiquinhas cisma que há de inventar uma máquina fantástica, quando for grande.

Um automóvel que não atropеле crianças, nem adultos, nem animais.

Um automóvel que saiba respeitar todos os sinais e regras de trânsito.

Um automóvel que não faça ruídos nem polua o ar que respiramos.

Um automóvel de vidro e com asas para fazer uma viagem através das estrelas e visitar o Sol e a Lua.

Um automóvel gigante onde caibam todas as crianças do Mundo.

*Arlindo Miranda*

**1. O quê que é descrito no texto?**

---

**2. Faz uma lista das palavras que descrevem a máquina fantástica.**

---



---



---

Os textos descritivos são constituídos por introdução, desenvolvimento e conclusão.

Na **introdução** apresentas globalmente a situação ou o objeto que vais escrever.

No **desenvolvimento** descreves com pormenor os diferentes elementos da situação ou do objeto.

Na **conclusão** fazes um comentário geral



3. Com base na informação sobre os textos descritivos, pinta com cores diferentes as várias parte que constituem o texto “A Máquina Fantástica”.
4. Recorta o texto e organiza-o, seguindo a estrutura do texto descritivo.

Título

Introdução

Desenvolvimento

Conclusão

Autor

## **Máquina Fantástica**

A menina Magiquinhas cisma que há de inventar uma máquina fantástica, quando for grande.

Um automóvel que não atropеле crianças, nem adultos, nem animais.

Um automóvel que saiba respeitar todos os sinais e regras de trânsito.

Um automóvel que não faça ruídos nem polua o ar que respiramos.

Um automóvel de vidro e com asas para fazer uma viagem através das estrelas e visitar o Sol e a Lua.

Um automóvel gigante onde caibam todas as crianças do Mundo.

*Arlindo Miranda*

### **Etapas do processo de escrita**

#### **1ª Etapa**

Planificação

- Definir a tarefa
- Gerar ideias
- Pesquisar informação
- Organizar a informação
- Elaborar o plano de texto

#### **2ª Etapa**

Textualização

- Escrever o texto

#### **3ª Etapa**

Revisão

- Rever o texto
- Aperfeiçoar o texto

### **Apêndice 3 – Primeiro questionário**

Setúbal, 02 de abril de 2015



## Questionário

A tua opinião é importante, por isso, peço-te que respondas as questões que se seguem.

Coloca uma cruz no quadrado que corresponder à resposta que queres dar.  
Para cada pergunta só podes colocar uma cruz.

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:**

Masculino ☐

Feminino ☐

### 1. Gostas de escrever?

Sim ☐

Não ☐

Às vezes ☐

### 2. O que fazes antes de escrever o texto?

Pensas num título para o texto ☐

Pensas no tema do texto ☐

Fazes um rascunho com as ideias que queres ter no texto ☐

Começas a escrever ☐

### 3. O que fazes enquanto escreves o texto?

Pensas nas personagens para o texto ☐

Pensas no tipo de texto que vais escrever ☐

Escreves e ao mesmo tempo pensas no que queres no texto ☐

Vais buscar a informação que fizeste no rascunho ☐

Não fazes nada do que foi dito ☐

**4. O que fazes depois de escrever o texto?**

Lês e corriges os erros ☐

Dás um título ao texto ☐

Não fazes nada do que foi dito ☐

Obrigada pela tua colaboração

**Apêndice 4 – Segundo questionário**

Setúbal, 02 de abril de 2015





## Questionário

A tua opinião é importante, por isso, peço-te que respondas as questões que se seguem.

Coloca uma cruz no quadrado que corresponder à resposta que queres dar.

**Idade:** \_\_\_\_\_

**Sexo:**

Masculino ☐

Feminino ☐

### 5. Gostas de escrever?

Sim ☐

Não ☐

Às vezes ☐

### 6. O que fazes antes de escrever o texto?

---

---

---

### 7. O que fazes enquanto escreves o texto?

---

---

---

### 8. O que fazes depois de escrever o texto?

---

---

---

*Obrigada pela  
tua colaboração*

### **Apêndice 5 – Guião da entrevista**

1. Como é que um texto pode estar organizado? Quais são as partes?
2. Como é que as identificamos no texto?
3. Se tivermos um tema, podemos começar a elaborar, de imediato o texto?
4. Partindo da ideia que já temos um tema estabelecido, o que é que devemos fazer a seguir se pretendemos elaborar um texto?

# **Anexos**

**Anexo 1 – Texto: *Máquina Fantástica* de Arlindo Miranda****Máquina Fantástica**

A menina Magiquinhas cisma que há de inventar uma máquina fantástica, quando for grande.

Um automóvel que não atropеле crianças, nem adultos, nem animais.

Um automóvel que saiba respeitar todos os sinais e regras de trânsito.

Um automóvel que não faça ruídos nem polua o ar que respiramos.

Um automóvel de vidro e com asas para fazer uma viagem através das estrelas e visitar o Sol e a Lua.

Um automóvel gigante onde caibam todas as crianças do Mundo.

***Arlindo Miranda***

Retirado de [www.quadroegiz.com/fava/lp/ano2/f6.doc](http://www.quadroegiz.com/fava/lp/ano2/f6.doc) (06 de novembro de 2013)

**Anexo 2 – Imagem da obra *A Música* de Henri Matisse (1910)**

Setúbal, 02 de abril de 2015



Retirado de <http://jblog.com.br/media/57/2011-matisse-musique.jpg>

**Anexo 3 – Produções dos alunos: primeira atividade**

**Anexo 4 – Produções dos alunos: segunda atividade**

**Anexo 5 – Produções dos alunos: terceira atividade**

**Anexo 6 – resposta da aluna C ao primeiro questionário**

Setúbal, 02 de abril de 2015



**Anexo 7 – resposta do aluno D ao primeiro questionário**

Setúbal, 02 de abril de 2015

**Anexo 8 – respostas do aluno D ao primeiro questionário**

Setúbal, 02 de abril de 2015

**Anexo 9 – resposta da aluna R ao primeiro questionário**

Setúbal, 02 de abril de 2015

**Anexo 10 – resposta da aluna C ao segundo questionário**

Setúbal, 02 de abril de 2015

**Anexo 11 – resposta do aluno D ao segundo questionário**

Setúbal, 02 de abril de 2015

**Anexo 12 – resposta do aluno G ao segundo questionário**

Setúbal, 02 de abril de 2015

**Anexo 13 – resposta da aluna R ao segundo questionário**

Setúbal, 02 de abril de 2015

